

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas-Artes



Desenhar as Vanguardas:
Contributos para o ensino da disciplina de Desenho numa turma do 12º
ano do Ensino Integrado de alunos Surdos e Ouvintes.

Margarida Paula Botelho Alexandre Morán

Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor Doutor
João Paulo Queiroz.**

2018

Resumo

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional IV, do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, consiste no relatório da ação pedagógica supervisionada no Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira da Casa Pia de Lisboa.

Neste estágio a disciplina lecionada foi a de Desenho e a turma intervencionada pertencia ao 12º ano. Em contexto bilingue – alunos surdos e ouvintes - e sob as premissas do Ensino Integrado, a Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas” esteve direcionada para o reforço de conteúdos respetivos ao programa de Desenho A, definido pelo Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, com o fim de melhor preparar os alunos para os Exames Nacionais de acesso ao ensino superior. O desafio lançado pelo Instituto de Avaliação Educativa, relativamente ao tema base do respetivo Exame Nacional, estava relacionado com as Vanguardas portuguesas.

A ausência de motivação intrínseca e o baixo nível inter-relacional que estes alunos revelavam, não só em grande grupo como também individualmente, apontavam para barreiras comunicacionais e fatores de bloqueio ao desenvolvimento das aprendizagens e reforço de conhecimentos. Assim, era necessário aplicar estratégias que, suportadas por exercícios diferenciados e faseados (estratégias ativas), motivassem os alunos à experimentação, abordando, através de quatro Unidades de Trabalho, todos os conteúdos, num reforço das aprendizagens retidas nos dois anos anteriores.

Os processos de educação de Bruner, Vygotsky e Piaget, e as sugestões estruturais e operacionais de Bloom e Arends foram a base de apoio na resolução de problemas e da operacionalização construtiva aplicada. O fluxo constante de *feedback* e *feedforward*, com base num construtivismo positivo e motivador, revelou-se de suma importância na relação professor/alunos, surdos e ouvintes, promovendo respostas a problemas comunicacionais típicos do Ensino Integrado e autonomia necessária à sobrevivência na sociedade de hoje, desencadeando os melhores valores de Cidadania.

Palavras-Chave: Ensino integrado, Desenho, *Feedback*, *Feedforward*, Surdos.

Resumen

El presente trabajo, desarrollado en el ámbito de la asignatura de Iniciación a la Práctica Profesional IV, del Master en Enseñanza de Artes Visuales, consiste en el informe de la acción pedagógica supervisada en el Centro de Educación y Desarrollo Jacob Rodrigues Pereira de la Casa Pia de Lisboa.

En estas prácticas la asignatura impartida fue la de Dibujo, y la clase sobre la que se actuó pertenecía al 12º grado. En un contexto bilingüe - alumnos sordos e oyentes – y bajo las premisas de la Enseñanza Integrada, la Unidad Didáctica “*Desenhar as Vanguardas*” estuvo dirigida hacia el refuerzo de contenidos respectivos al programa de Dibujo A, definido por el Departamento de Enseñanza Secundaria del Ministerio de Educación, con la finalidad de preparar mejor a los alumnos para los Exámenes Nacionales de acceso a los estudios universitarios. El desafío lanzado por el Instituto de Evaluación Educativa, en relación al tema base del Examen Nacional, estaba relacionado con el movimiento vanguardista portugués.

La ausencia de motivación intrínseca y el bajo nivel de las relaciones interpersonales que estos alumnos revelaron, no sólo en grupo como también individualmente, apuntaba para barreras de comunicación y factores de bloqueo, tanto al desarrollo del aprendizaje como al refuerzo de conocimientos. Fue necesario, entonces, aplicar estrategias que, afianzadas en ejercicios diferenciados y secuenciales (estrategias activas), motivasen a los alumnos a la experimentación, abordando, a través de cuatro Unidades de Trabajo, todos los contenidos, en un refuerzo de los aprendizajes retenidos en los años anteriores.

Los procesos de educación de Bruner, Vygotsky y Piaget, y las sugerencias estructurales y operacionales de Bloom e Arends fueron la base de apoyo en la resolución de problemas y de la operacionalización constructiva aplicada. El fluir constante del *feedback* y *feedforward*, con base en un constructivismo positivo y motivador, se reveló de suma importancia en la relación profesor/alumnos, sordos y oyentes, promoviendo respuestas a problemas comunicacionales típicos de la Enseñanza Integrada y autonomía necesaria a la sobrevivencia en la sociedad de hoy, desencadenando los mejores valores de Ciudadanía.

Palabras-Clave: Enseñanza integrada, Dibujo, *Feedback*, *Feedforward*, Sordos.

Índice

Introdução.....	1
1. Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira.	
Caracterização e fundamentação.....	5
1.1. Enquadramento histórico.....	5
1.2. Caracterização do contexto geográfico e sociodemográfico.....	12
1.3. Recursos físicos: o CED enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento	14
1.4. Caracterização dos educandos.....	16
1.5. Respostas socioeducativas.....	18
1.6. Opções conceptuais: O CED e o processo de aquisição de competências sociais e curriculares.....	21
1.7. Dimensão Curricular e Dimensão Extracurricular.....	22
1.8. Caracterização da turma observada.....	23
2. Enquadramento teórico.....	27
2.1. A problemática.....	27
2.2. Pedagogias e Conceitos: <i>Feedforward</i> para a operacionalização.....	32
2.3. Breve reflexão sobre a didática do desenho e estratégias.....	44
2.4. Motivação, <i>Feedback</i> e <i>Feedforward</i> no ensino do Desenho.....	51
3. A Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas”.....	58
3.1. Objetivos.....	58
3.2. As Planificações.....	60
3.3. Relato da prática pedagógica.....	63
3.4. Disseminação dos trabalhos da Unidade de Trabalho.....	94
3.5. Aulas de apoio extracurriculares ao Exame Nacional e recursos.....	96
4. Análise e Reflexão: Resultados e aproveitamento dos alunos.....	98
4.1. Avaliações da Unidade Didática e resultados aos Exames Nacionais.....	98
4.2. Análise de resultados da prática pedagógica.....	100
5. Considerações finais.....	105
Referências Bibliográficas.....	107
Anexo.....	111
Apêndices.....	114

Índice de Quadros

Quadro 1. CEAE de Desenho de Arquitetura. Fonte: Assessoria da Direção.....	19
Quadro 2. CEAE de Imagem Interativa. Fonte: Assessoria da Direção.....	20
Quadro 3. Estrutura do processo cognitivo na taxonomia de Bloom revisitada.....	42
Quadro 4. Apontamentos Visita de Estudo.....	65
Quadro 5. Apontamentos 1ª Aula.....	72
Quadro 6. Apontamentos 2ª Aula.....	75
Quadro 7. Apontamentos 3ª Aula.....	76
Quadro 8. Apontamentos 4ª Aula.....	79
Quadro 9. Apontamentos 5ª Aula.....	80
Quadro 10. Apontamentos 7ª Aula.....	83
Quadro 11. Apontamentos 8ª Aula.....	84
Quadro 12. Apontamentos 9ª Aula.....	85
Quadro 13. Apontamentos 10ª Aula.....	88
Quadro 14. Apontamentos 13ª Aula.....	93
Quadro 15. Resultados dos alunos da turma bilingue do ensino integrado. 12ª Ano do Ensino Artístico Especializado – Curso de Desenho de arquitetura.....	100

Índice de Figuras

Figura 1. Diogo Inácio de Pina Manique.....	6
Figura 2. Professor Per Aron Borg.....	6
Figura 3. Refeitório no Mosteiro dos Jerónimos.....	7
Figura 4: Aula de Desenho no Colégio Pina Manique.....	8
Figura 5. Vista aérea do Complexo Casapiano.....	12
Figura 6. Vista aérea do CED.....	14
Figura 7. Sala de desenho.....	26
Figura 8. Arrumos e recursos na sala de aula.....	26
Figura 9. Vista do exterior da sala de aula.....	26
Figura 10. Dra. Rita Duro e Paulo Ataíde.....	64
Figura 11. Tomada de apontamentos.....	64
Figura 12. Disposição em “U”.....	66
Figura 13. Exemplo de diapositivo da apresentação do dia 6/2/17.....	66
Figura 14. Nadir Afonso. Escolha do aluno A.....	68
Figura 15. Joaquim Rodrigo. Escolha do aluno B.....	68
Figura 16. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha da aluna C.....	68
Figura 17. Joaquim Rodrigo. Escolha da aluna E.....	69
Figura 18. Nadir Afonso. Escolha do aluno D.....	69
Figura 19. Santa-Rita. Escolha da aluna F.....	69

Figura 20. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha da aluna G.....	70
Figura 21. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha da aluna H.....	70
Figura 22. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha do aluno I.....	71
Figura 23. “Fumador de boquilha” de A. S. C.....	73
Figura 24. Imagens do Museu Guggenheim de Frank Lloyd Wright.....	74
Figura 25. Objeto tridimensional construído a partir da figura 24.....	74
Figura 26. A ação da estagiária. Ensinamentos técnicos.....	78
Figura 27. Alunos em operacionalização.....	78
Figura 28. Andamento dos trabalhos.....	79
Figura 29. Trabalho da aluna F.....	82
Figura 30. Ensaios do aluno I.....	85
Figura 31. A Roda das Cores.....	88
Figura 32. Vídeo Amadeo, e Depois.....	89
Figura 33. “A casita clara” de A. S. C.	90
Figura 34. “ <i>Maisonette</i> ” de A. S. C.....	01
Figura 35. Diretor do CED, Dr. António Lopes.....	95
Figura 36. Coordenador do Dep. De Expressões, professor Alexandre Louro.....	95
Figura 37. Exposição final dos trabalhos.....	95
Figura 38. Vídeos de captação das palavras/gestos específicos do desenho.....	97
Figura 39. “Fumador de boquilha”.....	127

Figura 40. Exercício tridimensional feito pela estagiária relativo à obra de ASC.....	127
Figura 41. Exercício 3D feito pela estagiária enquanto aluna de arquitetura.....	128
Figura 42. Imagens bidimensionais do Museu Guggenheim.....	128
Figura 43. Exercício tridimensional feito enquanto aluna de <i>Modelmaking</i>	128
Figura 44. Objeto 3d do aluno A.....	132
Figura 45. Objeto 3d do aluno B.....	133
Figura 46. Objeto 3d da aluna C.....	133
Figura 47. Objeto 3d do aluno D.....	133
Figura 48. Objeto 3d da aluna E.....	134
Figura 49. Objeto 3d da aluna F.....	134
Figura 50. Objeto 3d da aluna G.....	134
Figura 51. Objeto 3d da aluna H.....	135
Figura 52. Objeto 3d do aluno I.....	135
Figura 53. Glossário processos de síntese.....	139
Figura 54. Trabalho do aluno A.....	139
Figura 55. Trabalho do aluno B.....	140
Figura 56. Trabalho do aluno B.....	140
Figura 57. Trabalho da aluna C.....	140
Figura 58. Trabalho da aluna C.....	141
Figura 59. Trabalho do aluno D.....	141

Figura 60. Trabalho do aluno D.....	141
Figura 61. Trabalho da aluna E.....	142
Figura 62. Trabalho da aluna E.....	142
Figura 63. Trabalho da aluna F.....	142
Figura 64. Trabalho da aluna F.....	143
Figura 65. Trabalho da aluna G.....	143
Figura 66. Trabalho da aluna G.....	143
Figura 67. Trabalho da aluna H.....	144
Figura 68. Trabalho da aluna H.....	144
Figura 69. Trabalho do aluno I.....	144
Figura 70. Trabalho do aluno I.....	145
Figura 71. Trabalho do aluno A.....	155
Figura 72. Trabalho do aluno B.....	155
Figura 73. Trabalho da aluna C.....	156
Figura 74. Trabalho do aluno D.....	156
Figura 75. Trabalho da aluna E.....	156
Figura 76. Trabalho da aluna F.....	157
Figura 77. Trabalho da aluna G.....	157
Figura 78. Trabalho da aluna H.....	157
Figura 79. Trabalho do aluno I.....	158

Índice de Anexos

Anexo 1. Planificação Oficial.....	112
---	------------

Índice de Apêndices

Apêndice 1. Instalações do CED Jacob Rodrigues Pereira.....	115
Apêndice 2. Planificação.....	118
Apêndice 3. Apresentação do dia 6 de fevereiro de 2017.....	122
Apêndice 4. Registos de palavras/conceitos.....	126
Apêndice 5. Apresentação do dia 7 de fevereiro de 2017.....	127
Apêndice 6. Enunciado “Desenhar as Vanguardas”.....	129
Apêndice 7. Expressão e representação da tridimensionalidade.....	130
Apêndice 8. Conceitos (significado).....	131
Apêndice 9. Apresentação do dia 20 de fevereiro de 2017.....	132
Apêndice 10. Capacidade de análise e representação de objetos.....	136
Apêndice 11. Exemplos de ensaios.....	137
Apêndice 12. Apresentação do dia 2 de março de 2017.....	139
Apêndice 13. Glossário: Processos de Síntese e Meios Atuantes.....	148
Apêndice 14. Apresentação final, dia 23 de março de 2017.....	155

Apêndice 15. Levantamento de palavras / aulas de apoio.....	159
Apêndice 16. Fichas de Verificação.....	161
Apêndice 17. Tabela de critérios das avaliações (percentagens).....	163
Apêndice 18. Critérios e descritores de avaliação.....	164
Apêndice 19. Quadros de Avaliação e Autoavaliação.....	169
Apêndice 20. Quadros de Avaliação e Autoavaliação.....	170
Apêndice 21. Quadros de cálculos das avaliações.....	171
Apêndice 22. Folha de Inquérito.....	173

Lista de abreviaturas

CED: Centro de Educação e Desenvolvimento

CEF: Curso de Educação e Formação

CPL: Casa Pia de Lisboa

CQEP: Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional

EFA: Educação e Formação de Adultos

EN: Exame Nacional

FCT: Formação em Contexto de Trabalho

IJRP: Instituto Jacob Rodrigues Pereira

LGP: Língua Gestual Portuguesa

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NEE: Necessidades Educativas Especiais

OPC: Oficina de Projeto de Construção

PAA: Provas de Aptidão Artística

PEI: Programa Educativo Individual

PCE: Projeto Curricular de Escola

TIC: Tecnologias de Informação e Comunicação

UD: Unidade Didática

UFCD: Unidades de Formação de Curta Duração

UT: Unidade de Trabalho

Um professor que não queira ou não seja capaz de usar a sua intuição, não conseguirá provavelmente encorajar com eficiência a intuição dos seus alunos. Nunca será considerado um modelo de coragem, se tiver medo de ser apanhado em erro. Se o professor não se atreve a apresentar uma hipótese mais ousada, como o fará o aluno?

(Bruner, 1998, p. 93)

Agradecimentos

Aos amigos especiais que me fizeram acreditar que tudo é possível.

Aos meus pais por toda a sua crença positiva nos resultados deste feito, mesmo nos momentos em que eu não tive essa capacidade.

Ao meu esposo pelo apoio incondicional e pela paciência nas ausências.

À minha filha, fonte de perpétua inspiração, motivação e energia renovada.

A todos os meus professores deste Mestrado pelos conhecimentos que me transmitiram, especialmente ao Professor João Paulo Queiroz por ter aceitado a orientação deste trabalho e pelo acompanhamento de todos os passos que dei, facilitador na tarefa que agora termino.

Aos nove alunos de uma turma tão especial, e ao par pedagógico Inês Silva, que não vou esquecer nunca.

Ao Diretor do CED Jacob Rodrigues Pereira, Doutor António Lopes, por todo o seu apoio e interesse no trabalho realizado.

À “minha” professora cooperante, Luísa Dauphinet de Barros. Para ela não tenho palavras por não caberem aqui de tantas que seriam. Espero, um dia, poder fazer-lhe justiça, não por palavras mas por ações.

A todos, muito obrigada!

Introdução

Esta Unidade Didática surgiu no culminar de dois anos de observação em Práticas de Ensino Supervisionado, no âmbito deste Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo e Secundário, pelo Instituto de Educação e Faculdade de belas Artes da Universidade de Lisboa. Ela foi, sobretudo, o resultado do contato com um contexto e uma realidade muito específicas do ensino integrado (bilingue) assumido pela Casa Pia de Lisboa, em particular pelo Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira, onde a estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica. Por ser tão significativo, na influência que teve nas práticas pedagógicas, este contexto específico é apresentado no primeiro capítulo deste relatório com o fim de proporcionar ao leitor um melhor e importante enquadramento do mesmo.

A Unidade didática decorreu sem grandes alterações de tempos previstos – 42 tempos de 45 minutos - e as alterações que foram sendo feitas foram o resultado do processo de aprendizagem da estagiária, advindas do desejo de adaptar novas ideias em função de melhores resultados por parte dos alunos.

Após a observação e contextualização da turma, que foi sendo acompanhada desde o início do ano letivo de 2016/2017, surgiu a necessidade de implementar metodologias de ensino que se adequassem ao tipo de turma e alunos com quem se estava a trabalhar na disciplina de Desenho A do 12º Ano de escolaridade.

Sendo que esta turma do Ensino Secundário pertencia ao Curso do Ensino Artístico Especializado de Desenho de Arquitetura com certificação de Nível 4, nenhum aluno se via obrigado a realizar o Exame Nacional de Desenho A. No entanto é comum que, por razões pessoais; familiares ou sociais, alguns dos alunos expressem essa vontade, quase sempre decisões de “última hora”. Toda a comunidade escolar se mobiliza no sentido de poder dar resposta às necessidades e dificuldades que daí advêm.

O fato de terem sido divulgadas as informações relativas à prova de exame final nacional do Ensino Secundário da disciplina de Desenho A (Prova 706) no dia 5 de dezembro de 2016, e o desconforto e ansiedade que causaram aos alunos proponentes ao exame, foi o que condicionou, de certa forma, a metodologia e estratégias a

implementar. O tema das Vanguardas, proposto pelo Instituto de Avaliação Educativa, foi, por isso, o ponto de partida. A necessidade de se implementar uma Unidade Didática, interventiva e motivadora, com objetivos contidos no Programa Curricular (programa oficial de Desenho, publicado pelo Ministério da Educação, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais), que fosse ao encontro das dificuldades dos alunos e ajudasse a despoletar conhecimentos, tornou-se prioritária. A este propósito esteve adjacente a necessidade de dar a entender aos alunos que o conhecimento de acontecimentos e a sua compreensão provoca uma ação no ser humano. As aulas foram, assim, planificadas com a intencionalidade de provocarem atitudes críticas e artisticamente interventivas perante o socialmente vivido e a viver. Por conseguinte explorámos conceitos e imagens, associadas às Vanguardas portuguesas e à forma interventiva na sociedade de alguns artistas plásticos nacionais.

Paralelamente às linhas de orientação do programa oficial de desenho e tendo sempre em vista as várias dificuldades que a turma apresentava, global e individualmente, apoiamos as estratégias escolhidas nos objetivos educacionais de Bloom e nas estratégias didáticas de Arends e processos educativos de Bruner, Vygotsky e Piaget, sobretudo nas que pretendem influenciar positivamente e motivadoramente a comunicação e a inter-relação e partilha entre alunos e professor em processos constantes de *feedback* e *feedforward*, dentro e fora da sala de aula. Com este projeto “Desenhar as Vanguardas” pretendeu-se promover caminhos de aprendizagem do Desenho enquanto linguagem expressiva e interventiva, através de uma metodologia faseada, que intercetasse o individual e o coletivo, valorizando sempre, e neste caso particular, a sua especificidade bio-psicológica-social, num contexto escolar, também ele, específico. A explanação desta problemática; as opções teóricas e didáticas tomadas, e os processos de motivação por *feedback* e *feedforward* foram enquadradas no segundo capítulo deste relatório. O terceiro capítulo foi, inteiramente, dedicado às questões da prática e operacionalização da Unidade Didática.

A Unidade Didática começou por oferecer aos alunos (dia 2 de fevereiro), cenários culturais relacionados com o tema, através de uma visita de estudo ao Museu do Chiado e às exposições sobre Amadeo de Souza-Cardoso (2016 – 1916, Porto – Lisboa) e Vanguardas e Neovanguardas da arte portuguesa, séculos XX e XXI. Num

segundo tempo, e em sala de aula, fez-se a verbalização de experiências visuais utilizando o método dialógico em grande grupo como facilitador da busca de conceitos. Na segunda fase da UD, os alunos construíram um modelo tridimensional que transmitisse a palavra/conceito que associaram a uma imagem escolhida individualmente. No seguinte momento da atividade (3ª fase), os alunos fizeram a reinterpretação do modelo construído através de vários ensaios desenhados tendo como referente este modelo e a palavra/conceito que originou a forma/objeto tridimensional anteriormente construída. Na 4ª e última fase da UD os alunos fizeram um reforço dos seus conhecimentos sobre processos de síntese e estruturas de composição tendo como base o aprendizado relativo às Vanguardas portuguesas.

Ver-Criar-Comunicar, tricotomia emergente das áreas de exploração da didática do desenho, guiaram-nos às competências base a desenvolver, apontadas no programa curricular. Observar e analisar, manipular e sintetizar, e, interpretar e comunicar estão, todas elas, compreendidas na planificação da atividade. Dentro desta tricotomia global, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de observar e registar com elevado poder de análise; que os alunos estivessem aptos a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e criassem imagens novas (controlando processos de síntese); que os alunos conseguissem ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agissem como autores de novas mensagens utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas; que os alunos fossem capazes de comunicar e partilhar as suas experiências através da disseminação dos seus trabalhos à comunidade no âmbito de valores adquiridos de cidadania.

Sendo que este relatório das práticas pedagógicas se dedica, numa das suas vertentes, à explanação do aprendizado adquirido pelos alunos, também é verdade que deverá ser um relato de uma sequência de aprendizagens resultantes da prática pedagógica em si. Neste sentido serão apresentadas, no capítulo terceiro, questões relacionadas com o exercício da planificação e continua adaptação de estratégias e recursos. Far-se-á, também, o relato (ponto 3.3 do mesmo capítulo) de todas as aulas dadas relativas à UD “Desenhar as Vanguardas”, durante o qual se vão apresentando recursos didáticos e instrumentos de avaliação.

As dificuldades à Língua Portuguesa e, portanto, à correta interpretação dos enunciados dos exames, foram a outra face de um problema que necessitava de

intervenção direta e imediata. Sendo assim, e paralelamente à Unidade Didática desenvolvida e aplicada em prática pedagógica, foi aceite a proposta feita à Direção do CED JRP de uma intervenção de apoio que, em conjunto com a professora cooperante e o seu par pedagógico, Luísa Barros e Inês Silva, respetivamente, permitisse a existência de aulas extracurriculares de apoio ao treino para o EN (ponto 3.5. do capítulo terceiro). Foi igualmente proposto um levantamento de palavras e conceitos (gestos e palavras correspondentes) que, depois de registados em vídeo e em papel, pudessem ser alvo de consulta, criando uma ferramenta e recurso auxiliar de ajuda na interpretação dos enunciados dos Exames Nacionais.

Os resultados da intervenção serão apresentados no capítulo quarto deste relatório e referem-se, tanto aos resultados da Unidade Didática e avaliações ao Exame Nacional, por parte dos alunos, como à prática pedagógica em si, ou seja, as aprendizagens da própria estagiária.

Finalmente, no capítulo de Considerações Finais, reforçamos a utilidade futura das consolidações e retenções das aprendizagens resultantes das práticas pedagógicas em Ensino Supervisionado, realçando a importância dos aspetos teóricos e motivacionais na transferência de conhecimentos, e, enaltecendo, por respeito e agradecimento, toda a predisposição e dedicação profissional da professora cooperante, sendo que o seu feedback e feedforward contantes à ação da estagiária se tornaram imprescindíveis à boa operacionalização da Unidade Didática “Desenhar as vanguardas”.

1. Centro de Desenvolvimento e Educação Jacob Rodrigues Pereira.

Caracterização e Fundamentação

1.1. Enquadramento Histórico

Várias são as Instituições Educativas que deixaram, ao longo dos tempos, fortes cunhos na história da educação em Portugal, em particular na história do ensino das artes.

A história do Centro de Educação e Desenvolvimento Jacob Rodrigues Pereira reflete a relação entre o desenvolvimento da Casa Pia de Lisboa e a história da educação de surdos em Portugal, relação essa que não está, nem esteve, imune aos contextos da política social e educativa em Portugal e do desenvolvimento da educação de surdos na Europa e no Mundo.

Neste quadro, a apresentação e a história do CED Jacob Rodrigues Pereira passa pela evolução da Casa Pia de Lisboa e, em grande parte, pela caracterização das metodologias do ensino de surdos em Portugal em particular, mas também pela vertente artística, sempre presente, com grande incidência no ensino do Desenho.

A adoção dos diferentes métodos de ensino de surdos reflete decisões políticas e necessidades sociais que caracterizam cada um dos três períodos da História da Educação de Surdos em Portugal que Paulo Vaz de Carvalho identifica na sua obra (Carvalho, 2007), começando agora a desenhar-se um quarto período, com a introdução da relevância da tecnologia na elaboração e difusão de conteúdos educativos para a comunidade surda.

Desde a criação da Real Casa pia de Lisboa em 1780, cujo fundador foi Diogo Inácio de Pina Manique, criando as primeiras instalações no Castelo de S. Jorge, que a Educação de crianças surdas teve o seu início.

Estava-se na época de um Filantropismo Iluminista, característico do século XVIII europeu, em que as mudanças de mentalidade levavam a inovações pedagógicas. A Casa Pia de Lisboa, pioneira no ensino das artes, contribuiu de forma



Figura 1. Diogo Inácio de Pina Manique.

decisiva para o acesso, democratização e aceitação social da prática das Artes como profissão qualificada e modo de vida sustentado.

Mais de mil órfãos e mendigos ocupavam o Castelo de S. Jorge quando, em 1807, as tropas napoleónicas de Junot invadiram as instalações da Casa Pia que ficariam, assim, extintas até 1811. Nesse ano as instalações da Casa Pia de Lisboa passaram para o Mosteiro da Nossa Senhora do Desterro onde permaneceram até 1833. Por falta de espaço, D Isabel Maria pede a seu pai que os “surdos-mudos” fossem devidamente ensinados e o Rei faz chamar Per Aron Borg (sueco que já havia criado um Instituto de “surdos-mudos”).



Figura 2. Professor Per Aron Borg.

O *primeiro período* considera-se como o período da fundação da Educação de Surdos em Portugal. Este período foi, sobretudo, marcado pela criação do primeiro Instituto de “surdos-mudos” no nosso país, em 1823, por ação do rei D. João VI, aquando da chegada a Portugal do professor de “surdos-mudos” Per Aron Borg, com o objetivo de implementar o ensino de “surdos-mudos”. A metodologia de ensino de “surdos-mudos” de todo este primeiro período será influenciado pelo Método do professor sueco.

O **primeiro Instituto** de “surdos-mudos” ficou instalado no Palácio Conde de Mesquitela, na Luz, em Lisboa, onde se manteve até 1827 uma vez que o proprietário quis fazer dela sua residência. Funcionou inicialmente a expensas de D. João VI, passando depois para a tutela da Casa Pia de Lisboa.

Politicamente, este primeiro período foi caracterizado por uma grande instabilidade do Instituto, ora estando sob a tutela do Rei, ora sob a tutela da Casa Pia de Lisboa, ora sob tutela dos Asilos Municipais, autonomizando-se, por vezes, mas sem sucesso. A sucessiva mudança de diretores, professores e respetivas instalações do Instituto de “surdos-mudos” contribuiu para que o ensino de “surdos-mudos” não se desenvolvesse da melhor forma. Em 1905, dá-se a extinção dos Asilos Municipais em Lisboa, e as instalações da Casa Pia de Lisboa ficavam no Mosteiro dos Jerónimos (desde 1833). É nesta data que ocorre uma mudança fundamental, pois foram transferidos para a Casa Pia de Lisboa trinta e cinco “surdos – mudos”, o que conduziu ao esforço de reorganização do ensino de “surdos-mudos” por sugestão do Provedor da Casa Pia de Lisboa, Jaime Costa Pinto.



Figura 3. Refeitório no Mosteiro dos Jerónimos.

Neste contexto, houve a especialização de vários professores em Paris e, em 1913, o Dr. Aurélio da Costa Ferreira, Diretor da Casa Pia de Lisboa, promoveu a criação de um Curso Normal de Especialização (antigo Curso de Professores do 1º Ciclo) para o ensino de “surdos-mudos”, o qual funcionou no Colégio de Pina Manique, como secção anexa à Casa Pia de Lisboa.



Figura 4: Aula de Desenho no Colégio Pina Manique.

Professores como Alberto Fernando Palyart Pinto Ferreira, Pedro Guedes e José da Cruz Filipe (Navarro & Lima. 2000, p. 34-36) são agentes na transição entre o primeiro período e o segundo período da História da Educação de Surdos e do ensino do Desenho na casa Pia de Lisboa.

O segundo período da História da Educação de Surdos, em Portugal, foi essencialmente caracterizado por uma organização e institucionalização do ensino de surdos, inicialmente com a criação em **1922 do Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP)** e mais tarde, principalmente a partir dos anos cinquenta, por ação do Provedor da Casa Pia de Lisboa Dr. Campos Tavares. Este Provedor da CPL participou em vários congressos internacionais¹ e investiu na especialização de professores para o ensino de surdos. Em resultado deste investimento, foi criada em 1952 a Associação Portuguesa para o Progresso do Ensino de “Surdos-Mudos”, com sede no IJRP, tendo esta associação fundado a revista bianual “A Criança Surda”. Ainda em 1952, através da Associação, o Prof. Antonino Gonçalves Amaral realiza uma especialização no ensino de “surdos-mudos” na Universidade de Manchester.

¹ Congresso Internacional de Groningen e de Roma.

Em 1953 são fundadas as novas instalações do IJRP, concentrando o ensino de surdos no mesmo local, anteriormente disperso por dois colégios da CPL (colégio de Pina Manique e colégio de D. Maria Pia), proporcionando uma estrutura de ensino que anteriormente dificilmente fora possível. Paralelamente, a designação de “surdos-mudos” começa a desaparecer progressivamente a favor da utilização do conceito de “surdos”.

Desenvolvem-se assim várias vertentes do IJRP, com a criação, em 1975, do Lar de S. Marçal (para o acolhimento de alunos surdos, os quais se encontravam em Lares do Colégio de Pina Manique e do Colégio Maria Pia), em 1979, do Centro de Diagnóstico de Despiste da Surdez, (para o atendimento e encaminhamento de crianças e jovens da Casa Pia de Lisboa e de outras instituições) e, em 1986, da construção das atuais instalações do IJRP (Prémio Valmor de 1987 pelo Arquiteto Rui Cardim).

O terceiro período do ensino de surdos considera-se como sendo o período científico da Língua Gestual Portuguesa. Este período teve o seu início através de um estudo realizado em 1990, no IJRP, com o objetivo de diagnosticar as reais dificuldades das crianças surdas ao nível educativo, comunicativo e social. No ano de 1992, a Doutora Maria Augusta C. Amaral assume a direção do IJRP, dando sequência ao desenvolvimento do ensino de surdos mediante a investigação, publicando em 1994 a obra científica fundamental “Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa” (Maria Augusta Amaral, Amândio Coutinho e Maria Martins). Novas linhas orientadoras de intervenção educativa são apresentadas no ano letivo 1993/1994 e, social e politicamente, é reconhecido o estatuto da Língua Gestual Portuguesa (LGP) como língua materna dos surdos, proporcionando a efetivação de um Modelo Bilingue para a educação de surdos, implementado de imediato no CED. Este modelo foi precursor do exposto para a educação de Surdos no atual Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008, que rege a educação de surdos nas escolas do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

A aposta na formação e especialização de professores, através da criação de “Cursos de Especialização em Educação de Crianças e Jovens Surdos” em 2004/2005 e, do “Curso de Mestrado em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos”, em 2005/2006, através de Protocolo com a Universidade Católica Portuguesa, foi primordial para a efetivação do Modelo Bilingue, permitindo que uma percentagem significativa de professores do CED seja especializada no Ensino e Educação de Surdos.

Em 2007/2008 altera-se o enquadramento advindo da Casa Pia de Lisboa, passando o Instituto a ser designado como **Centro de Educação e Desenvolvimento**, por força de um novo modelo socioeducativo, mediante os Despacho Normativo nº 32/2007 de 4 de Setembro de 2007 (Aprovação do Modelo Sócio – Educativo da CPL), Decreto-Lei nº 397-A/2007 de 31 de Dezembro de 2007 (Aprovação da Lei Orgânica da CPL), Portaria nº 1637-A/2007 de 31 de Dezembro de 2007 (Aprovação dos Estatutos da CPL) e o documento ideológico “A Carta”.

Um quarto período começa a desenhar-se com a capacidade de elaboração de conteúdos educativos em Língua Gestual Portuguesa e Português e a difusão desses conteúdos educativos em plataformas digitais, começando pelos “Dicionários terminológicos”, assumindo-se assim mais um passo na educação de crianças e jovens surdos através da melhoria da acessibilidade a conteúdos educativos na sua língua materna, correspondendo assim às linhas de ação do Plano Nacional de Promoção de Acessibilidade.

Paralelamente a este passo, o CED Jacob Rodrigues Pereira mobiliza-se e assume-se como plataforma de apoio e de recursos para a comunidade surda, quer através de elaboração de outros conteúdos em Língua Gestual Portuguesa, quer através da oferta formativa complementar como a oferta de “Unidades de Formação de Curta Duração” (UFCD), quer ainda através da abertura de serviços que sejam a porta de entrada de pessoas surdas e das suas necessidades educativas e de integração social e, simultaneamente, porta de saída dessas pessoas com a satisfação dessas suas necessidades como, por exemplo, o “Centro de Recursos”.

O Decreto-Lei nº 77/2012 de 26 de Março, revogando o Decreto-Lei nº 397-A/2007 de 31 de Dezembro de 2007 e aprovando a atual Lei Orgânica da CPL, vem de novo evidenciar o papel fundamental do CED no cumprimento das atribuições da CPL, I.P. no que concerne à formação e integração de crianças e jovens surdos. A atual Direção do CED assume inteiramente estes objetivos.

Este quarto período procura ainda, por força da evolução científica, dar sustentabilidade a outros percursos educativos das crianças/jovens surdos, potenciando as suas capacidades de desenvolvimento de oralidade, através de diversos mecanismos. Neste contexto, destacamos a presença de uma equipa de apoio multidisciplinar (docente ouvinte especializado, docente surdo de apoio/transição, psicólogo, assistente

social, audiologista, terapeuta da fala), trabalho de proximidade com as famílias, avaliação constante do percurso educativo da criança e jovem, e a disponibilização de tecnologias de apoio em sala de aula (sistema de FM).

O Projeto Socioeducativo do CED Jacob Rodrigues Pereira, partindo de uma diagnose a toda a comunidade educativa, aborda propostas conducentes a uma maior eficiência das respostas atuais mas, também, a criação de novas dinâmicas, viabilizando ao CED continuar a afirma-se como um “ Centro de Referência” para crianças e jovens surdos e ouvintes.

Os pontos que a seguir se apresentam, foram retirados do Projeto Socio Educativo do CED Jacob Rodrigues Pereira pelo fato de nos terem sido necessários para consulta durante os dois anos de estágio e que serviram de base para a criação da Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas”.

1.2. Caracterização do contexto geográfico e sociodemográfico

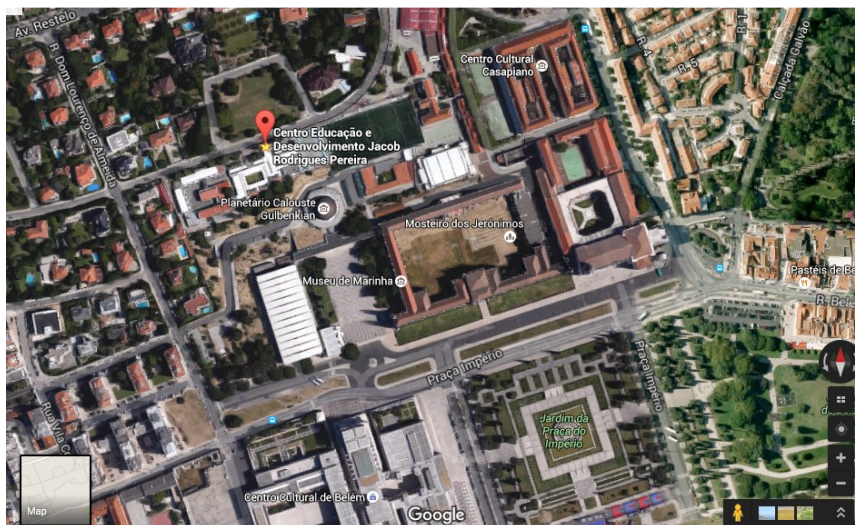


Figura 5. Vista aérea do Complexo Casapiano. Fonte: Google Maps.

O CED Jacob Rodrigues Pereira localiza-se numa zona particularmente rica ao nível da História e da Arquitetura de Lisboa e do País, o Restelo.

O edifício do CED, Prémio Valmor de 1986, da autoria do arquiteto Rui Cardim, foi projetado para integrar uma população escolar de Surdos, apenas para albergar turmas do ensino obrigatório, à época até ao 2º Ciclo.

O CED Jacob Rodrigues Pereira integra o perímetro edificado da Casa Pia de Lisboa, constituído pelos Serviços Centrais e o CED Pina Manique, perímetro este que engloba, no espaço deste último CED, um CQEP, centro que proporciona, entre outras valências, processos de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos Surdos e com outras deficiências sensoriais.

Este CED encontra-se localizado ao lado do CED de Pina Manique, junto do Museu da Marinha e do Mosteiro dos Jerónimos, na proximidade do Centro Cultural de Belém e do Planetário. A malha urbana mais próxima da área do CED é constituída maioritariamente por moradias – embaixadas e habitação particular – da segunda metade do século XX. Um pouco mais afastados, situam-se no bairro prédios de habitação de classe média/média-alta, fábricas e palacetes um tanto ou quanto decadentes, mas

mantendo traça própria e interesse plástico, a Torre de Belém e o Padrão dos Descobrimentos. A proximidade dos grandes marcos histórico-arquitetónicos dos Descobrimentos, do Centro Cultural de Belém e das suas exposições, dos palacetes oitocentistas e das moradias de diversos traços, contribuem para a riqueza e diversidade visual desta zona, normalmente utilizada exemplarmente na formação visuo-plástica dos educandos que frequentam o CED.

Em termos educativos, esta situação geográfica permite visitar com frequência – para além do Centro Cultural Casapiano e do Centro Cultural de Belém – os Museus de Arqueologia e Etnologia, veículos de aprendizagens ligadas tanto à cultura artística como à sua preservação, assim como o Mosteiro dos Jerónimos, com cujos Serviços Educativos são frequentemente estabelecidos projetos em parceria, nomeadamente participações em concursos, exposições e atividades didáticas.

A freguesia de Santa Maria de Belém, onde se localiza o CED, apresenta valores altos ao nível dos indicadores socioeconómicos. A população pertence à classe média e média alta, com habilitações académicas acima da média e uma marcada terciarização. A zona de Belém/Restelo é igualmente frequentada pelos turistas e utilizadores dos diferentes serviços prestados no bairro, que contribuem para a diversificação sócio cultural da área concedendo-lhe uma dinâmica única em Lisboa.

Esta realidade social não corresponde, contudo, à realidade social da população abrangida pelo CED, como adiante se verá.

1.3. Recursos físicos: o CED enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento

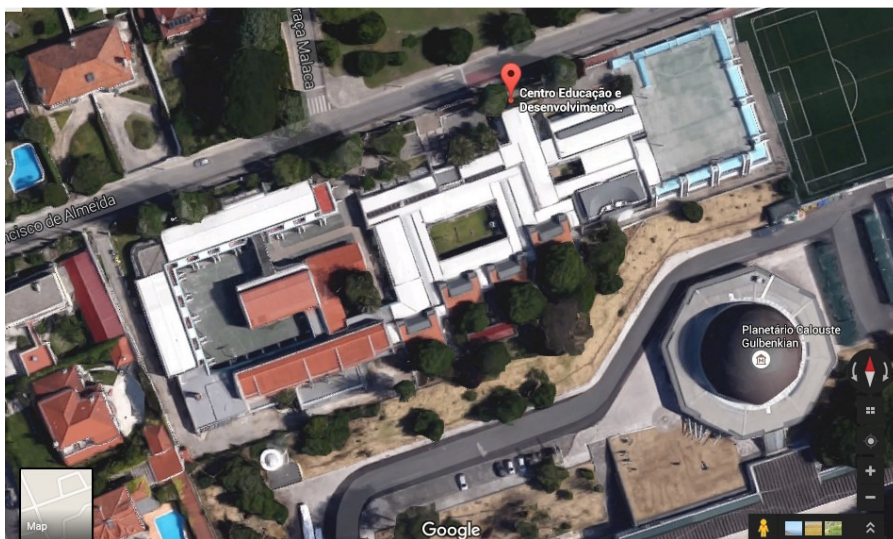


Figura 6. Vista aérea do CED. Fonte: Google Maps.

O edifício do CED, rodeado por um espaço ajardinado, situa-se numa área ampla e murada por gradeamento. Compreende salas de aula, na maioria equipadas com tecnologias de informação (projektor, quadro interativo, computador), imprescindíveis ao ensino de surdos (dada a prevalência da visão nos processos de aprendizagem) e/ou outras tecnologias de apoio adequadas ao ensino de crianças e jovens surdos com potencial de oralidade, mediateca, salas de convívio, espaços ao ar livre em redor, relvados, campo de futebol, parque infantil, piscina coberta (atualmente desativada) e ginásio com palco. Possui igualmente duas salas de TIC devidamente apetrechadas, não só para aulas de TIC como para de Modelação 3D e CAD do Curso de Desenho de Arquitetura e do Curso de Imagem Interativa, e um laboratório de Física e Química devidamente equipado (fotos das instalações em Apêndice 1).

Para além de um refeitório com cozinha própria, conta ainda com um pequeno bar (atualmente a aguardar processo de concessão, pelo que se encontra desativado).

O auditório, com capacidade para 100 pessoas e equipado quer para projeção de filmes quer para a utilização de TIC, é frequentemente requisitado para colóquios e ações de formação. Dispõe ainda de uma carpintaria dedicada à manutenção do CED, reprografia e sala de audiovisuais.

O edifício está equipado com um Centro Diagnóstico da Audição e dispõe de gabinetes para os diferentes elementos dos Serviços Técnicos de Apoio Socioeducativo (Psicologia, Serviço Social, Audiologista, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional), da Equipa do Centro de Recursos e de uma Unidade de Investigação, dedicada ao apoio dos diferentes departamentos, investigação científica, produção de recursos e materiais e participação em projetos nacionais e internacionais ligados à Língua Gestual.

A estes espaços, acrescem os gabinetes de direção, gabinetes dos Departamentos Curriculares (também utilizados para reuniões, aulas de apoio ou em pequeno grupo e preparação e arrumo de materiais, dada a exiguidade de instalações disponíveis para as dinâmicas do CED) e uma sala de reuniões. Dispõe ainda, em instalação de madeira já posterior à construção do CED, de duas salas equipadas com TIC para os Diretores de Turma/Ação e geral de professores.

O espaço físico do CED, ainda que em bom estado, fruto de constante manutenção e revitalização, e facultando um ambiente propício aos processos de ensino e aprendizagem específicos, careceria de aumentar a sua área para o necessário alargamento de ofertas, apoio ao educandos e desenvolvimento de trabalho científico e de pesquisa imprescindível à vocação do CED.

O CED dispõe ainda do Lar de Apoio de S. Marçal, atualmente situado no espaço do CED Pina Manique, mas em transição para a moradia adjacente ao CED, anterior residência especializada Casa Amarela.

1.4. Caracterização dos educandos

O CED Jacob Rodrigues Pereira recebe educandos de ambos os sexos desde o momento do seu diagnóstico de surdez (o que poderá corresponder a meses de idade, com a valência de intervenção precoce) até ao 12º ano, com possibilidade de obtenção de certificação de Nível 4. O CED foi frequentado, no ano letivo 2015-2016, por um total de 293 educandos, sendo que 103 eram surdos (dos quais 12 com implante coclear) e 190 ouvintes (dos quais 6 são filhos de pais surdos).

Dos 0 aos 5 anos de idade haviam 50 educandos, 18 surdos e 32 ouvintes, sendo 30 rapazes e 20 raparigas, maioritariamente oriundos de famílias de baixos recursos económicos (escalão 1 e 2 da CPL, com direito a benefícios sociais na instituição, tais como passe para transportes, refeições, livros e materiais escolares, entre outros), sendo a proveniência geográfica de residência² destas crianças, em grande medida de Lisboa depois, sem grande expressão global, de concelhos limítrofes.

Entre os 6 e os 9 anos de idade haviam 60 educandos, 18 surdos e 42 ouvintes, sendo 33 rapazes e 27 raparigas. Eram maioritariamente oriundos de famílias de baixos recursos económicos (escalão 1 da CPL), sendo a proveniência geográfica de residência, igualmente, em grande medida de Lisboa, sendo os restantes de diferentes concelhos limítrofes. Entre os 10 e os 14 anos haviam 69 educandos, 18 surdos e 51 ouvintes, sendo 39 rapazes e 30 raparigas. São também maioritariamente oriundos de famílias de baixos recursos económicos (escalão 1 da CPL), sendo a proveniência geográfica de residência maioritariamente de Lisboa, sendo os restantes de concelhos limítrofes.

Acima dos 15 anos (CEF e Desenho de Arquitetura) haviam 117 educandos: 49 surdos e 68 ouvintes, sendo 78 rapazes e 39 raparigas. Também maioritariamente de famílias de baixos recursos económicos (escalão 1 da CPL). A proveniência geográfica

² A **proveniência geográfica de residência** remete para o **local de morada do educando, não necessariamente de origem**, caso dos muitos educandos surdos (e ouvintes) em Lares de Apoio ou de Acolhimento da CPL, oriundos de todo o país, bem como de países lusófonos. Muitos destes educandos não procedem necessariamente de situações de carência familiar, de que é exemplo o caso de famílias surdas (progenitores surdos) originárias de diferentes regiões de Portugal e que optam pela frequência escolar dos seus filhos no CED tendo em vista a melhor preparação possível dos mesmos para, no futuro, se integrarem social e profissionalmente.

Note-se igualmente que apenas uma percentagem mínima de surdos (alguns estudos apontam para o máximo de 10%) são filhos de progenitores surdos, o que implica por parte do CED um particular esforço na criação de medidas que viabilizem a integração da criança e jovem surdo na sua família ouvinte.

de residência é em grande medida de Lisboa, depois de diferentes concelhos limítrofes, com prevalência do concelho de Oeiras.

Como se constata pelos dados expostos, a proveniência socioeconómica dos educandos é principalmente de classes menos favorecidas. A maioria encontrava-se ao cuidado da família direta ou de outros familiares, mas também nas residências de Acolhimento da CPL e Lar de Apoio de S. Marçal (32 educandos, sendo 11 surdos) e de lares de outras Instituições (4 educandos)

Uma minoria de educandos surdos e ouvintes pertence à classe considerada economicamente como média, exceccionalmente média alta. Nestes casos, a opção de frequência prende-se com o ensino bilingue, estruturado e reconhecido pela comunidade surda, como de excelência (surdos) e a qualidade e especificidade, no itinerário e no apoio aos educandos, da Formação Inicial de Dupla Certificação³ (ouvintes).

Os educandos provenientes de diferentes zonas do país encontram-se apoiados pelas Residências de Acolhimento ou Lar de Apoio da CPL (o CED dispõe de Lar de Apoio para surdos de fora da Área Concelhia de Lisboa) ou Apartamentos de Autonomização da CPL.

Devem contabilizar-se igualmente um número significativo de educandos de proveniências geográficas diversas, surdos e ouvintes, com especial enfoque nos Países de Língua Oficial Portuguesa. Dos educandos não lusos, contavam-se: 18 educandos de Cabo Verde, 12 de S. Tomé e Príncipe, 10 de Angola, 9 da República da Guiné, 4 do Brasil, 1 da República do Congo, 1 das Filipinas, 1 da Índia, 1 da Croácia, 1 da Ucrânia e 1 da Suíça. Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem carece de meios de reforço pois se, para a maioria de não lusos, sendo ouvintes, a língua portuguesa é uma segunda língua, também para os surdos, a LGP é uma terceira/quarta língua, pois dominam essencialmente a língua escrita e/ou a Língua Gestual do país de origem (ex., LIBRAS do Brasil)⁴.

³ Note-se que o CEF T1+2 (oferta própria do CED) é dos poucos no país vocacionado para jovens com o 4º ano. Os cursos de Desenho de Arquitetura e Imagem Interativa são ministrado por apenas mais uma escola, situada no Porto. A diferenciação de ofertas apresenta-se como uma mais-valia para muitos ouvintes e suas famílias que não se reveem nas tipologias formativas das escolas do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

⁴ Note-se igualmente que continuam a chegar ao CED casos de crianças surdas com pouca ou nenhuma competência linguística, para as quais é de primordial importância uma forte abordagem à LGP e ou Língua Portuguesa, que viabilize o seu processo de educação e integração.

O CED assegura igualmente, através dos seus espaços físicos e recursos humanos, no âmbito da Formação e Qualificação de Adultos, a lecionação do Curso de Educação e Formação de Adultos de Desenho Gráfico (conferindo o Nível 4)⁵, com 16 formandos surdos.

1.5. Respostas socioeducativas

O CED proporciona as seguintes respostas socioeducativas:

- Intervenção precoce junto de crianças surdas:
 - Apoio em contexto familiar para bebés e crianças surdas, dos 0 aos 3 anos, podendo em casos específicos prolongar-se até aos 6 anos.
 - Creche (1 aos 3 anos) para crianças surdas e ouvintes⁶.
- Pré – Escola para crianças surdas e ouvintes (3 aos 6 anos).⁷
- 1º Ciclo do Ensino Regular e Bilingue.
- 2º Ciclo do Ensino Regular e Bilingue.
- 3º Ciclo do Ensino Regular e Bilingue.
- Curso de Educação e Formação bietápico T1+T2 de Auxiliar de Manutenção de Espaços

⁵ Cerca de 50% das horas deste Curso são asseguradas por professores surdos, estratégia que pretende obviar eventuais constrangimentos culturais com adultos surdos afastados há muito do sistema de ensino.

⁶ Para corresponder de uma forma mais adequada às necessidades das crianças e das suas famílias, tendo sido feito o levantamento das mesmas, alterou-se o modelo educativo da creche (apenas recebia educandos surdos), passando a um grupo de crianças surdas e ouvintes. As crianças ouvintes são filhas de pais surdos, ou têm irmãos surdos a frequentar o CED, pertencendo desta forma a uma comunidade integrada alargada.

⁷ As crianças surdas com implante coclear ou com ganhos auditivos beneficiam, tal como as crianças surdas inseridas no Modelo Bilingue, de um programa individualizado (PEI) e, por opção dos pais e mediante avaliação prévia, podem ser inseridas numa turma de ouvintes ou surdos, com o projeto pedagógico adaptado e com um conjunto de apoios terapêuticos devidamente regulado.

- Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Desenho de Arquitetura (Quadro 1)
- Curso Secundário de Ensino Artístico Especializado de Imagem Interativa
(Quadro 2)
- Curso de Educação e Formação de Adultos de Desenho Gráfico

Quadro 1. CEAE de Desenho de Arquitetura. Fonte: Assessoria da Direção.

Ensino Secundário – Curso do Ensino Artístico Especializado de Desenho de Arquitectura				
Ensino Secundário com certificação de Nível 4				
(De acordo com a Portaria n.º 836/2004 de 16 de Julho e Decreto-Lei 3/2008 e Portaria n.º 193-A/2012 de 19 de junho e Portaria n.º 42/2014 do D.R., 1.ª série — N.º 33 — 17 de fevereiro de 2014)				
Plano de Estudos (Educandos surdos)				
Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária semanal (45 minutos)		
		10º ano	11º ano	12º ano
Geral	Português	4	4	5
	Língua Gestual Portuguesa (a)	4	4	5
	Língua Estrangeira I ou II (b)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	4	4	4
	Geometria Descritiva A	4	4	4
	Disciplina Biental c)	-	(4)	(4)
	Matemática			
Técnico-artística	Desenho A	7	7	7
	Oficina de Projetos de Construção (d)	8	8	16
	Disciplina Biental c)	-	(4)	(4)
	Modelação e Animação 3D			
	Educação moral e religiosa (e)	(2)	(2)	(2)
	Total	43/45	47/49	49/51

Quadro 2. CEAE de Imagem Interativa. Fonte: Assessoria da Direção.

Ensino Secundário – Curso do Ensino Artístico Especializado de Imagem Interactiva

Ensino Secundário com certificação de Nível 4

(De acordo com a Portaria nº 836/2004 de 16 de Julho e Decreto-Lei 3/2008 e Portaria n.º 193-A/2012 de 19 de junho)

Plano de Estudos (Educandos surdos)

Componentes de formação	Disciplinas	Carga horária semanal (45 minutos)		
		10º ano	11º ano	12º ano
Geral	Português	4	4	5
	Língua Gestual Portuguesa (a)	4	4	5
	Língua Estrangeira I ou II (b)	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
Científica	História da Cultura e das Artes	4	4	4
	Geometria Descritiva B	-	4	4
	Disciplina Bienal c)	-	(4)	(4)
	Matemática	-	-	-
Técnico-artística	Desenho B	4	4	4
	Oficina de Produtos Multimédia (d)	10	10	18
	Disciplina Bienal c)	-	(4)	(4)
	Modelação e Animação 3D	-	(4)	(4)
	Educação moral e religiosa (e)	(2)	(2)	(2)
	Total	38/40	46/48	48/50

1.6. Opções conceptuais: O CED e o processo de aquisição de competências sociais e curriculares.

No que concerne ao processo de aquisição de competências sociais e curriculares, as mesmas encontram-se intrinsecamente ligadas, pois os vetores de que umas e outras dependem deverão ser lidos como um todo. Os objetivos globais apresentados no Projeto Socioeducativo do CED, para toda a população discente, consubstanciados no Projeto Curricular de Escola (PCE), são os seguintes:

- Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- Assegurar o direito à diferença, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;
- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um lugar justo na vida ativa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com a sua vocação;
- Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres;
- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo.

Particularmente para as crianças e jovens surdos:

- Proporcionar uma envolvimento escolar onde os agentes educativos tenham como veículo comunicacional a LGP;

- Desenvolver todas as medidas consideradas necessárias para o funcionamento adequado das equipas do CED na aplicação dos modelos bilingues no ensino de surdos;
- Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura da comunidade surda, tanto no contexto de sala de aula como em toda a envolvência escolar como, ainda, em contactos transversais no exterior do CED;
- Promover as capacidades de desenvolvimento da oralidade às crianças /jovens surdos com esse potencial;
- Agregar no CED as diferentes valências sociais e culturais da comunidade surda no intuito de permitir ao CED ser, não só um polo educativo e formativo, mas uma referência no contexto da investigação e da disseminação de valores de e em prol da comunidade educativa.

1.7. Dimensão Curricular e Dimensão Extracurricular

No que concerne à Dimensão Curricular e à Extracurricular, apresentamos os pontos que melhor representam as medidas operacionalizadas no CED.

- Desenvolvimento de programas bilingues para surdos mediante a leção da disciplina de Língua Gestual Portuguesa e da leção dos conteúdos das diferentes disciplinas dos currículos e planos de estudos em LGP, em todos os níveis de educação e formação.
- Desenvolvimento de programas de literacia que visam dotar o educando surdo de uma real e concreta capacidade de ler e escrever.
- Desenvolvimento de uma perspetiva de integração das crianças e jovens surdos com potencial de oralidade, através de um sistema de apoios socioeducativos adequados.
- Desenvolvimento do percurso educativo de crianças e jovens surdas e ouvintes desde a educação pré-escolar ao 12º ano.
- Desenvolvimento do percurso formativo de jovens surdos e ouvintes mediante ofertas próprias e/ou constantes do Catálogo Nacional de Qualificações até ao Nível 4.

- Desenvolvimento de percursos escolares individualizados para crianças e jovens surdos e ouvintes.
- Desenvolvimento de materiais audiovisuais bilingues relativos aos diferentes conteúdos disciplinares.
- Implementação de ofertas formativas (EFA, Percursos modulares ou outras) para jovens surdos que abandonaram precocemente a escola proporcionando a sua integração social e profissional.

A realidade dos educandos do CED implica que as atividades extracurriculares constituam momentos não só de sociabilização e consolidação de saberes disciplinares e transversais como de descoberta, exploração e reafirmação de valores da cultura surda. Simultaneamente, estas atividades pretendem fomentar a comunicação entre as várias camadas etárias e culturais, nomeadamente surda e ouvinte, servidas pelo CED, desenvolvendo as valências que permitam uma efetiva integração dos educandos.

1.8. Caracterização da turma intervencionada

Esta turma do 12º ano A fez parte de um Curso do Ensino Artístico Especializado de Desenho de Arquitetura (Ensino Secundário com certificação de Nível 4).

A turma era composta por 9 alunos, quatro do género masculino e cinco do género feminino, sendo que destes, 3 eram alunos surdos (duas jovens e um jovem) e 6 eram alunos ouvintes. Existiam na turma 4 alunos para os quais foram elaborados Programas Educativos Individuais (PEI) de acordo com o Art.8º do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Três destes PEI estavam relacionados com casos de surdez severa e ou profunda e o quarto PEI era consequência de um caso de síndrome de Gilles de la Tourette. A média de idades era de 19 anos.

Ao contrário de turmas observadas no ano letivo transato, esta turma revelava pouca afinidade entre os elementos que a constituíam, fato que se podia constatar dentro e fora da sala de aula. Não existia espírito de grupo. Eram alunos apáticos e muito individualistas na sua forma de estar, com a exceção de um ou dois casos, mas sem

influência no resto do grupo. Não se tratava, pois, de uma turma típica de um 12º ano. Todos os alunos pertenciam a um nível socioeconómico médio/baixo.

O educando “**A**”, tinha 18 anos de idade e residia na Ajuda com os pais. Era um educando regular e interessado, influência de uma família estruturada e igualmente interessada. Foi-lhe diagnosticada a síndrome de Gilles de la Tourette e tinha acompanhamento clínico. No ano letivo anterior o conselho de turma elaborara um Programa Educativo Individual (PEI).

O educando “**B**” tinha 17 anos de idade e vivia na Cruz de Pau (Seixal) com a mãe e o pai (surdo) em ambiente familiar regular. Este educando surdo tinha sido implantado (implante coclear) no ano de 2001 aos 3 anos de vida. O educando tinha um PEI e estava inserido numa turma em que a maioria dos alunos eram ouvintes. Este aluno negava a sua surdez, preferindo comunicar numa oralidade deficiente e raramente usando os conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa.

A educanda “**C**” tinha 19 anos de idade e era de origem Cabo Verdiana. Foi entregue pelos pais em tenra idade à Casa Pia de Lisboa. Desde então vive na residência de acolhimento (pré-autonomia) Sta. Isabel. Era uma educanda com desempenho regular que não apresenta problemas de comportamento.

O educando “**D**” tinha 17 anos de idade, vivia com a mãe, padrasto, avó e irmãos em Lisboa. Era um educando com forte aptidão para a Arquitetura. Tinha desempenho regular embora, por vezes, revelasse um comportamento imaturo. Desejava fazer o Exame Nacional à disciplina de Desenho A.

A educanda “**E**” tinha 20 anos de idade, vivia com o pai e madrasta na Amadora e era uma educanda com desempenho regular embora apresentasse algumas dificuldades. Por ser surda também lhe foi elaborado um PEI com as respetivas acomodações curriculares. Esta aluna negava, na totalidade, a sua surdez e não tinha conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa visíveis. A comunicação era feita por leitura labial.

A educanda “**F**” tinha 18 anos de idade, era de origem Brasileira e vivia com a mãe e o padrasto em Portugal desde 2004. Aluna muito empenhada tinha um bom aproveitamento. Era assídua e educada. Tinha graves problemas familiares. Desejava fazer o Exame Nacional à disciplina de Desenho A.

A educanda “**G**” tinha 20 anos de idade e era de origem Cabo Verdiana. Vivia com a mãe e dois irmãos na Cruz de Pau (Seixal). A educanda era surda desde os dois anos de idade, vítima de Meningite Bacteriana. Por essa razão também lhe tinham atribuído um PEI. Teve terapia da fala e tinha bom domínio da Língua Gestual Portuguesa, assumindo, na íntegra, a sua surdez. Tinha bom comportamento e assiduidade. Desejava fazer o Exame Nacional à disciplina de Desenho A.

A educanda “**H**” tem 19 anos e era de origem Venezuelana e vivia com os pais e irmão em bom ambiente familiar. Todo o seu percurso escolar foi feito em Portugal. Era uma aluna disciplinada e trabalhadora. Desejava fazer o Exame Nacional à disciplina de Desenho A.

O educando “**I**” tinha 19 anos de idade e vivia com a mãe na Rinchoa (Sintra). O pai trabalhava na Suíça. Ambos os pais eram da ilha da Madeira. Era um aluno com desempenho regular, respeitador e pontual. Desejava fazer o Exame Nacional à disciplina de Desenho A.

A sala de aula tinha uma ótima disposição solar, com boa iluminação natural, tanto de manhã como de tarde, tal mostram as imagens abaixo dispostas. Dispunha de arrumos adequados inclusive gavetas para folhas de papel de grandes formatos. Dispunha, também, de um ponto de água para lavagens e manutenção do material utilizado em aula.



Figura 7. Sala de desenho. Fonte: Própria.



Figura 8. Arrumos e recursos na sala de aula. Fonte: Própria.



Figura 9. Vista do exterior da sala de aula. Fonte: Própria.

2. Enquadramento teórico

2.1. A problemática

Será comum a todos os docentes (e aspirantes) de qualquer área do ensino a experiência pontual de se defrontar com uma problemática específica que advém da súbita necessidade de respostas a problemas emergentes no meio de um ano letivo, alterando o percurso normal do já estabelecido na planificação anual, e como tal, provocando adaptações ao mesmo. A necessidade de uma solução eficaz no que respeita à transferência de conhecimentos necessários para que os objetivos, inerentes à resolução do problema, possam ser atingidos dentro de prazos, normalmente, de curta duração é, desta forma, comum a todos. A necessidade de se estruturar uma Unidade Didática no âmbito de um Mestrado em Artes Visuais faz, também, emergir um conjunto de questões que no sentido prático/teórico têm que ser suportadas convenientemente o que, inequivocamente, aponta, só por si, para variados caminhos experimentados.

A par com a criação e estruturação da Unidade Didática esteve sempre um grande sentido de responsabilização, reforçado pelo contexto específico da própria turma (descrito no último ponto do capítulo anterior) e instituição observada.

Tratando-se de uma turma do 12º Ano de escolaridade de um Curso do Ensino Artístico Especializado de Desenho de Arquitetura (curso profissionalizante de Nível quatro) cujas duas disciplinas relacionadas com as componentes de formação técnico-artística eram as de Desenho A e Oficina de Projetos de Construção, impunha-se toda uma organização e operacionalização de trabalhos no sentido de orientar da melhor forma este tipo de alunos e dar resposta às suas expetativas. Envidam-se, todos os anos, as melhores atitudes de pro-atividade, tanto por parte dos professores como da direção do próprio CED Jacob Rodrigues Pereira.

Este curso profissionalizante transfere para a vida diária dos alunos uma carga horária escolar acima da média (das 8:00 às 18:00 horas) se comparada com outros cursos do ensino regular. Para além disso, e relativamente às componentes técnico-artísticas, estes alunos têm que, no final do ano letivo, fazer as suas Provas de Aptidão Artística (PAA) e têm que realizar, também, Formação em contexto de trabalho (FCT). Tudo isto em simultaneidade com a preparação necessária para os Exames Nacionais

que, pelo contexto específico da população observada, exige redobrada atenção e sensibilidade. Neste sentido, a “escolha” de um tema motivante e a boa estruturação de uma Unidade Didática que proporcionasse o reforço e a construção de conhecimentos, era de suma importância.

A disciplina era a de Desenho A e o tema da Unidade Didática foi irreversivelmente decidido aquando da saída da *informação relativa à prova 706 de exame nacional do ensino secundário*, no mês de dezembro do ano 2016.

O tema das Vanguardas foi, inicialmente, causa de grande desconforto, receio e ansiedade, por parte dos alunos, sendo que a matéria não tinha sido, ainda, abordada na disciplina de História e Cultura das Artes. Ao fazer--se uma análise diagnóstica sobre os conhecimentos dos alunos sobre o tema não restaram dúvidas relativas à necessidade de se abordarem as *Vanguardas*. A questão recaiu, pois, no “como” e consequente metodologia e estratégias a serem adotadas.

As preocupações inerentes à responsabilidade de ensinar alunos com baixo índice de autoconfiança e de auto competência, não passam nunca pelas metas, forçadas por *Rankings* escolares, mas passam sim, por questões de crescimento pessoal e de aquisição de capacidades operacionais. Estes alunos, (sobretudo os alunos com insuficiência auditiva) apesar de todas as condições adversas, pessoais e externas, querendo e conseguindo aceder ao Ensino Superior, sentem-se como símbolos de progresso no exemplo que dão à comunidade onde estão inseridos – a geral e a particular. Mas para isso é preciso incrementar competências e todo o trabalho a fazer passa por um sentido permanente de creditação por motivação honesta.

Outro aspeto importante é o social e inter-relacional. Alunos “de pouco convívio”, muito individualistas e receosos à “mudança” têm prejudicados os melhores processos comunicacionais e de intercâmbio de ideias, revelando-se assim como atípico numa turma do 12º ano. Este foi um foco de preocupação e tentativa de mudança nas microdinâmicas de grupo e de sala de aula. A melhoria dos aspetos inter-relacionais (alunos) levaria, também e naturalmente, a uma comunicação mais eficaz entre alunos e professor.

Estando a problemática relacionada com o ensino em geral, também é verdade que ela surge num ambiente de ensino integrado e este fato não se pode excluir pelas suas implicações na própria metodologia, estratégias e planificação adotadas. Para haver uma verdadeira integração o docente deverá ser eficiente na comunicação e esta, portanto, deverá ser feita na língua dos jovens. A surdez implica, quase sempre, a existência de um PEI e respetivas acomodações. Mas estas só farão sentido se os docentes comunicarem convenientemente em Língua Gestual Portuguesa. No entanto, a proficiência em LGP, para nós certamente uma condição facilitadora do trabalho e sucesso com os alunos surdos, não restringiu nem constituiu um foco do nosso trabalho.

Daqui, contudo, levanta-se outra questão pertinente e indissociável do conjunto de aspetos relativos às dificuldades a superar: a dificuldade na língua portuguesa (alunos surdos e ouvintes) prejudicando, quase sempre, a correta interpretação dos enunciados dos Exames Nacionais. A par de conhecer os conteúdos e de adquirir competências na área do desenho, era necessário que os alunos se familiarizassem, por reforço de significados e pela prática, com todo um vocabulário relativo a um conjunto de práticas e meios atuantes do desenho, de uma forma geral, e das Vanguardas Portuguesas, de forma mais específica.

Reforçando a ideia anterior, é importante relembrar que, mesmo com a presença de um intérprete de Língua Gestual Portuguesa durante os Exames nacionais, os alunos surdos não podem recorrer a este no caso de dúvidas sobre o significado de palavras ou frases dos enunciados. O intérprete só reforça as explicações necessárias no início das provas. Os alunos deverão ser o mais autónomos possível na interpretação dos enunciados o que justifica a necessidade de reforço do vocabulário recorrente neste tipo de provas. Urge melhorar competências à língua portuguesa para que possam entender textos (muitas vezes metafóricos) e poder, depois, interpretá-los com a criação de imagens que correspondam aos critérios a avaliar, contidos no currículo nacional.

Importa agora realçar, e nesta sequência de ideias, que a estagiária se encontrou numa posição atípica no que respeita ao tipo de abordagem em sala de aula, prática recorrente no CED Jacob Rodrigues Pereira. Devido à especificidade das turmas (ensino bilingue, com alunos surdos e ouvintes coabitando o mesmo espaço), sobretudo no que se refere a disciplinas práticas, a existência de um par pedagógico é uma das respostas às necessidades de acomodações estratégicas no âmbito das necessidades educativas

especiais em prol da boa comunicação em sala de aula. Sendo assim, optou-se por, sempre que necessário, aceitar o apoio do par pedagógico que não estava envolvido na observação e apreciação do exercício da estagiária (professora Inês Silva). Este auxílio aconteceu sempre sobre pedido e orientação da própria estagiária sob observação da professora cooperante (professora Luísa Barros).

Mas o Exame Nacional estava próximo e o tempo urgia. A Unidade Didática teria que abranger o tempo suficiente para que o reforço a conteúdos, através de estratégias motivadoras e de desenvolvimento de conhecimentos e competências, e para que as sugestões metodológicas, apontados no programa curricular de desenho A do 12^a ano, pudessem ser devidamente operacionalizadas.

Ensinar a desenhar é um grande desafio. Devemo-nos adaptar à personalidade de cada aluno, participante na aprendizagem desse mundo complexo e variado, com a confiança na boa transferência de conhecimentos, alimentada pela paixão por esta disciplina que exige paciência, perseverança e dedicação.

A disciplina de Desenho deverá ser entendida como uma ferramenta de compreensão e representação da realidade visual. Ainda assim, o desenvolvimento das capacidades de representação é, pela sua essência, indissociável do desenvolvimento de competências estéticas e criativas, ou, se preferirmos, de capacidades no campo do que se denomina como literacia visual. “A literacia visual concorre para a adequada leitura das imagens do quotidiano, para a compressão da comunicação artística e, também, para a crítica de juízo de imagens complexas” (Barros, 2004, p.3).

No entanto, deparávamo-nos, agora, com a tarefa de ativar competências num grupo de jovens cuja literacia visual, individual ou geral, eram de muito baixo nível, e “a ausência dessa literacia tem repercussões não só na cultura do indivíduo, mas, também, na sua integração social. Não se trata apenas da necessidade da expressão individual, mas do desenvolvimento de capacidades de representação, apropriação e manipulação da realidade visual” (Barros, 2004, p.10).

De entre as principais dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem do desenho, talvez a mais marcante seja a necessidade de desmontar o mito do entendimento do desenho como arte. Não só terá de compreender o desenho como um

saber com técnicas e metodologias próprias, perfeitamente passíveis de serem ensinadas, como terá de interiorizar, sem se desmotivar, que as suas produções não têm obrigatoriamente por objetivo a expressão artística. É necessário compreender que a execução do desenho depende de um equilíbrio entre a emoção e a razão. Assim, no nosso trabalho assentou uma outra preocupação constante, acrescentando aqui um outro fator pertencente aos processos de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos – o fator motivação.

Querendo desbloquear o receio à prática do Desenho (e do Exame Nacional), propondo processos de autodescoberta e assimilação inventiva através de registos ativos, alimentados por ferramentas de trabalho experimentadas como as de Bloom, e das teorias e práticas de desenvolvimento construtivistas de Bruner, Piaget e Vygotsky, com base em considerações funcionais e motivacionais, iniciámos os trabalhos de estruturação.

A estrutura de uma disciplina está intimamente ligada ao modo como os seus conteúdos se relacionam entre si; variantes do mesmo tema. Os conteúdos foram os propostos no Programa Curricular da Disciplina de Desenho A, e a sua didática foi inspirada, pelos ensinamentos de Rocha de Sousa (1995), Rui Mário Gonçalves *et al.* (2002), e pelos de Mayra Colmenares *et al.* (2013), entre outros. As questões inerentes à planificação da Unidade Didática e de gestão microdinâmica da sala de aula remetemos para as sugestões de Ramos *et al.* (2001; 2002) e de Arends (1995).

Durante todo o trabalho e a par com as questões da “arte de bem ensinar” estiveram as relativas às aprendizagens, sempre num processo dual. As aprendizagens da estagiária também constituem parte da problemática que aqui se expõe.

Num processo recente de aquisição de conhecimento sobre os processos da educação; de aprendizagem e das várias didáticas, ferramentas auxiliares das práticas de ensino, muitos receios haviam, por parte da estagiária, relativos à responsabilidade na transferência de conhecimentos essenciais com o fim de ajudar os alunos corretamente. Entramos nos domínios de “currículo oculto” e conhecimentos empíricos acumulados ao longo de uma vida de experiências variadas.

A intuição na resolução de problemas arrasta, por vezes, a incerteza nas ações. Mas, pelas palavras de Bruner que, cremos, se referem a todos (alunos e professores), parece provável que o genuíno pensamento intuitivo é fomentado pelo desenvolvimento da coragem e da autoconfiança do aluno. Uma pessoa que pensa intuitivamente pode, muitas vezes, chegar às soluções corretas, mas também pode descobrir que errou, quando ele ou outros as verificam. Portanto, pensar deste modo necessita de uma vontade para cometer erros honestos, na tentativa de resolver os problemas. Se formos inseguros e não tivermos confiança em nós próprios, talvez não estejamos dispostos a correr estes riscos (Bruner, 1998, p. 74).

Sempre com honestidade e sensibilidade no confronto com a problemática advinda deste contexto tão específico e de pessoas tão singulares entre si, adotamos por uma presença em sala de aula que fosse facilitadora na construção de conhecimentos mas, também, estimulante e que pudesse servir de modelo.

Aos poucos, os alunos foram-se mostrando recetivos à presença da estagiária na sala de aula, agora no papel de professora (antes somente observadora participativa), e, como resultado da curiosidade natural de qualquer surdo, em relação aos conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa por parte dos docentes e em relação à forma como transmitem os conhecimentos que lhes trazem, a estagiária foi alvo de permanente avaliação por parte dos alunos, surdos e ouvintes.

2.2. Pedagogias e conceitos: *Feedforward* para a operacionalização.

A teoria das coisas é fácil e breve, e não produz senão prazer; ao contrário a sua aplicação é árdua e demorada, proporcionando maravilhosas vantagens...Sendo as coisas assim, importa investigar com diligência o método de guiar facilmente a juventude a pôr em prática as coisas que dizem respeito às artes técnicas (...) Aprenda-se a fazer fazendo!

(Coménio, 2015, p. 319).

Num contexto tão específico, repleto de variantes e de dificuldades, a tarefa de estabelecer métodos e estratégias de ensino que se adequassem a esta população estudantil, não foi simples. Com atenções centradas no aluno e sob o lema da equidade e integração era necessário fazer-se uma intervenção eficaz e honesta, com o objetivo derradeiro de transmitir a cada aluno que tudo é possível desde que estejamos motivados.

Encontrámos eco nos pensamentos construtivistas e cognitivistas de muitos autores que nos guiaram na organização de métodos de trabalho mas, sobretudo, na “ação” de ensinar. Assim, nomes como David Ausubel e a *aprendizagem significativa*, Albert Bandura e a sua teoria sobre *aprendizagem social* não foram esquecidos. No entanto foi com palavras de Bruner, Piaget e Vygotsky que alicerçámos o nosso processo de aprendizagem.

Na obra de Bruner, *O Processo da Educação* (edição de 1998) encontrámos o estímulo necessário à boa estruturação da nossa Unidade Didática suportada por um espírito construtivista que, a nosso ver, melhor se enquadrava no contexto geral em que foi desenvolvido o nosso trabalho com os alunos. Bruner apresenta-nos uma síntese desta sua obra dizendo que nela se “destaca o aspeto nuclear de toda a aprendizagem, ou seja, a apropriação pessoal de todo o elemento cognitivo, que tem de passar pela autodescoberta, pela assimilação inventiva” (Bruner, 1998, p. 8).

Na perspetiva de que o conhecimento precede a aprendizagem Bruner sugere: “Aborda-se o conhecimento com o fito de o tornar acessível àquele que aprende a resolver problemas com modos de pensar que ele já possui ou que poderá, por assim dizer, vir a conjugar, combinando maneiras de pensar naturais que antes ainda não associara” (Bruner, 1998, p.11). Pareceu-nos que esta ideia era pertinente na relação professor aluno em processos de ensino aprendizagem e, também, no processo de aprendizagem de qualquer pessoa para o ensino/docência adicionando os conhecimentos empíricos que eventualmente possuía.

Muita da aprendizagem depende da necessidade de conseguir uma atenção conjunta, de realizar experiências também conjuntas, de apreciar a relação social entre aluno e tutor, e de criar mundos possíveis em que determinadas proposições possam ser verdadeiras, apropriadas ou mesmo oportunas: omitir este enquadramento funcional da aprendizagem – qualquer que seja o seu conteúdo – é torná-la improdutivo (Bruner, 1998, p. 15).

À sua ideia de que as bases de qualquer disciplina podem ser ensinadas de determinada forma, a qualquer pessoa, em qualquer idade, Bruner (1998) acrescenta que “para dominar estas ideias básicas e as usar com eficiência é necessário um aprofundamento contínuo do conhecimento que delas se tem proveniente do fato de as termos aprendido a usar de modos progressivamente mais complexos” (Bruner, 1998, p.35). É pois importante o aprofundamento de conteúdos estruturados do currículo e

consequentes programas à disciplina de Desenho. Aquilo que usualmente chamamos de reforço de conteúdos.

Na sua perspectiva construtivista do ensino e dentro da sua noção de processo da educação, Bruner indica quatro temas de abordagem no sentido de melhorar os processos de aprendizagem: A estrutura do currículo das disciplinas, a aptidão para aprender (disposição), a intuição (pensamento intuitivo e analítico) e o interesse (motivo e estímulo).

O tempo e esforço que se aplica na definição de conteúdos específicos para uma determinada disciplina proporcionam a continuidade das aprendizagens aplicadas à futura profissão e interação social. “A melhor maneira de criar interesse por uma disciplina é mostrar que vale a pena conhecê-la, o que significa que os conhecimentos adquiridos se poderão utilizar para lá da situação em que a aprendizagem ocorreu” (Bruner, 1998, p. 49). Isto só é possível através de uma boa estruturação do currículo e, consequentemente, dos programas e suas unidades em perfeita “honestidade intelectual” (Bruner, 1998) para com os grupos etários a ensinar. De suma importância quando somos responsáveis por um grupo de jovens que pretendem seguir os seus estudos a nível superior.

Explicando o que entende por *aptidão para aprender*, Bruner aponta três ideias gerais. Uma está relacionada com a necessidade de se estruturar o currículo em função e com respeito ao grupo etário ao qual se destina. Outra ideia passa pelo *ato de aprendizagem* e, por fim a ideia *de currículo em espiral*.

Apesar de estas três ideias formarem conjunto nos processos da educação defendidos por Bruner, iremos, aqui e neste momento, debruçar-nos sobre a segunda ideia (ato de aprendizagem) por ter sido ponto de referência para a boa estruturação e operacionalização da unidade didática adiante exposta (capítulo 3).

Para Bruner (1998) são três os processos que estão na base da aprendizagem de uma matéria: A *aquisição* de nova informação, a *transformação* como processo de manipular o conhecimento para o adaptar a novas tarefas e a *avaliação* no sentido da revisão que o aluno vai fazendo sobre a forma como aplica a nova e/ou reforçada informação à tarefa que executa. Um episódio de aprendizagem engloba estes três

processos quase sempre em simultâneo e sendo que o contexto da turma com a qual se trabalhou não seria o mais típico, sentimos a importância de aportar esta linha de raciocínio para a nossa Unidade Didática e relativas Unidades de Trabalho. Para estes alunos pertencentes a um curso do Ensino Artístico Especializado (Ensino Profissionalizante), em contexto Bilingue e em décalage socio/cultural ter-se-ia que adaptar a matéria a este contexto e ao objetivo principal – o da preparação para os Exames Nacionais de Desenho A.

Normalmente, adequamos a matéria às capacidades e às necessidades dos alunos, manipulando de várias maneiras os episódios de aprendizagem: encurtando-os ou prolongando-os, exagerando as recompensas extrínsecas sob a forma de elogios ou boas notas, ou dramatizando o choque do reconhecimento daquilo que a matéria significa, quando for totalmente compreendida (Bruner, 1998, p.62).

Sendo que os aspetos motivacionais constituem um grande foco do nosso trabalho, como se verá no último ponto deste capítulo, também aprendemos que,

Existe algures, entre a apatia e o entusiasmo desenfreado, um nível ideal de atenção para as atividades da sala de aula. Que nível é esse? Uma atividade frenética, acompanhada de um projeto competitivo, pode não deixar espaço para a reflexão, para a avaliação e para a generalização, enquanto uma calma excessiva, com cada aluno tranquilamente à espera da sua vez, produz tédio e, em última análise, apatia... talvez que, usando na escola uma técnica para captar a atenção, se possam dar os primeiros passos para estabelecer essa autonomia ativa, que é a antítese da passividade do espectador (Bruner, 1998, p.79).

Neste meio-termo, o mais importante é ampliar o interesse inerente à matéria a ensinar. Isto foi possível fazendo alusões à relação dos exercícios propostos com o curso que os alunos estavam a fazer, com as suas PAA e com a intenção de alguns de seguirem para ensino superior de artes (motivo). Acima de tudo a intenção de fasear a UD, de modo a que fossem sendo possíveis as abordagens aos conteúdos sob a forma de reforço e consequente aprofundamento, transmitiu aos alunos a ideia de que, num momento ou outro, os objetivos podiam ser atingidos e que havia tempo para a tentativa, para o erro, para a correção e, sobretudo, para um constante *feedforward* através da análise de instrumentos como a *Ficha de verificação*; dos produtos e respetivos critérios de avaliação.

A propósito dos recursos ou dispositivos auxiliares de ensino Bruner refere-se aos programas curriculares como “programas sequenciais”, e acrescenta: “Numa

disciplina, há uma determinada ordem de apresentação dos materiais e de noções que, melhor do que outras, conduz o aluno à ideia principal. Os planos das aulas...são excelentes exemplos de sequências bem concebidas, destinadas a levar o aluno ao conhecimento das estruturas e das noções básicas” (Bruner, 1998, p.88).

Da vasta obra de Piaget interessa-nos realçar os aspetos da construção do conhecimento através da interação da experiência sensorial e da razão. Para Piaget o professor deverá ser o facilitador da aprendizagem e da aquisição de conhecimentos – de acordo com os pensamentos de Vygotsky embora este dissesse que é dos conhecimentos que advêm as aprendizagens, processo facilitado pela ação do professor.

Mais do que falar sobre todos os famosos *estádios* que Piaget estabeleceu, interessa-nos os últimos dois, sendo que cremos serem os que se relacionam com a população com quem trabalhamos: o estágio das *operações concretas* e o das *operações formais*.

Um dos principais aspetos que caracteriza o estágio das *operações concretas* é a noção ganha de que se pode ou consegue regressar a um ponto de partida anteriormente conhecido – reversibilidade. Aqui os jovens (entre os 7 e os 11 anos de idade) entram no estágio das operações pois a noção de reversibilidade possibilita, não só a capacidade de operacionalizar mas, também de internalizar esses processos. Contudo estas operações recaem, ainda, sobre os objetos reais.

Um aspeto interessante acerca do aparecimento das operações durante o estágio das operações concretas prende-se com a questão das noções de conservação.

É possível uma criança internalizar uma ação ou imaginar o seu resultado sem que isso signifique automaticamente que é capaz de realizar essa mesma ação de forma inversa e, assim, poder anular o resultado obtido. Uma ação não é transformada imediatamente numa operação reversível, necessitando de tempo para ser construída e de tempo até que uma operação particular se estenda a outros contextos (Carvalho & Conboy, 2013, p. 75).

Nesta fase quando surgem contradições entre argumentos ou raciocínios a criança tende a negligenciar esses argumentos pois é essa a única forma que a criança tem de entender a realidade. Já no estágio *operatório formal*,

Para a criança ser capaz de se dar conta desta contradição precisa de se lançar na procura de uma equilibração. Esta nova equilibração surge com o pensamento formal (a partir dos 11 anos), quando o sujeito inicia um domínio progressivo do possível e da capacidade de raciocinar por hipóteses. A capacidade mais visível desta forma de pensamento é o abandonar do presente e do real imediato no sentido do abstrato e do não imediato. Durante o operatório concreto, o sujeito limita-se a coordenar fatos acerca do mundo atual em que vive; as novas possibilidades conseguidas como raciocínio hipotético-codedutivo abrem-lhe as portas do possível e permitem-lhe realizar uma síntese entre o necessário e o possível (Carvalho & Conboy, 2013, p. 76).

Sendo a média de idades, dos alunos com quem trabalhámos, de 19 anos de idade perguntará o leitor o porquê do interesse no estágio operatório concreto. Em primeiro lugar porque assumimos a teoria de que a construção de conhecimentos assenta sempre nos conhecimentos anteriormente retidos. Em segundo, e de uma forma mais direcionada ao grupo de alunos em questão, a certeza de que nem todos os alunos pudessem ser caracterizados, plenamente, pelos aspetos referentes ao estágio operatório formal. A existência de Projetos Educativos Individuais (por surdez e doenças raras) e acomodações, em algumas das suas vertentes, testemunhavam esse fato.

Suportando esta ideia, Carvalho & Conboy também defendem que,

A complexidade das aquisições estruturais que acontecem durante a adolescência e a relação entre o aparecimento dessas aquisições e o contexto de vida do sujeito permite aceitar a presença de um estágio intermédio, situado entre as operações concretas e as operações formais, durante o qual as respostas dos sujeitos balançam entre soluções características de um estágio de desenvolvimento mais avançado (operatório formal) e soluções contraditórias com este desempenho (características do operatório concreto) (Carvalho & Conboy, 2013, p. 78).

É, portanto, neste estágio intermédio que o adolescente estará exposto a novas possibilidades, mas este fato está em relação direta, e consequencial, com o contexto de aprendizagem e/ou fatores vivenciais. Neste sentido, Bruner acrescenta: “Começa-se algures – onde o discente *está*. E começa-se *sempre que* o discente chega para iniciar a sua aprendizagem. Ajusta-se o problema às capacidades do discente ou busca-se algum aspeto que assim se possa ajustar” (Bruner, 1998, p.11).

As palavras de Vygotsky no seu artigo com o título *The Fundamental Problems of Defectology* de 1929, e porque, mais uma vez, tínhamos alunos com incapacidades auditivas, abordam questões do desenvolvimento que nos são familiares. Assim:

Defectology is now contending for a fundamental thesis, the defense of which is its sole justification for existence as a science. The thesis holds that a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who has developed differently...If we subtract visual perception and all that relates to it from our psychology, the result of this subtraction will not be the psychology of a blind child. In the same way, the deaf child is not a normal child minus his hearing and speech....Only with this idea of qualitative uniqueness (rather than the overworked quantitative variations of separate elements) in the phenomena and processes under examination, does defectology acquire, for the first time, a firm methodological basis. But no theory is possible if it proceeds from exclusively negative premises, just as no educational practice can be based on purely negative definitions and fundamentals. This notion is methodologically central to modern defectology, and one's attitude toward this notion determines the exact position of a particular, concrete problem. Defectology acquires, with this idea, a whole system of positive tasks, both theoretical and practical (Vygotsky, 1993, p. 3).

Sendo assim, e sempre com preocupações de equidade fez sentido relembrar o seu conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Vygotsky (1979) definiu a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como a distância entre o nível de *desenvolvimento real* da criança, tal como pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de *desenvolvimento potencial*, tal como é determinado pela resolução de problemas realizados com a ajuda de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes. Para este autor, o traço fundamental da aprendizagem consiste na formação de uma zona de desenvolvimento proximal.

Sem dúvida que este é um dos conceitos mais explorados atualmente em educação. Trabalhar na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno é um dos maiores desafios que são atualmente lançados aos professores, nomeadamente se tivermos em conta a dimensão e heterogeneidade das turmas (carvalho & Conboy, 2013, p. 87).

Usando as palavras de Vygotsky de 1930:

To summarize, the most essential feature of our Hypothesis is the notion that development processes do not coincide with learning processes. Rather, the development process lags behind the learning process; this sequence then results in zones of proximal development (Vygotsky, 1979, p. 90).

Therefore, it becomes an important concern of psychological research to show how external knowledge and abilities in children become internalized...Each school subject has its own specific relation to the course of child development, a relation that varies as the child goes from one stage to another. This leads us directly to a reexamination of the problem of formal discipline, that is, to the significance of

each particular subject from the viewpoint of overall mental development. Clearly, the problem cannot be solved by using any one formula; extensive and highly diverse concrete research based on the concept of the proximal development is necessary to resolve the issue (Vygotsky, 1979, p. 91).

Carolina Carvalho, numa das suas aulas deste mestrado, realçou a importância e as implicações da obra de Vygotsky para o trabalho do professor. O seu esquema de cinco pontos foi ferramenta e guia constante do nosso trabalho. Os pontos são os seguintes: O desenvolvimento zona de desenvolvimento proximal obriga que o educador desenvolva atividades que a criança (ou jovem) consiga fazer por si só, mas que ao mesmo tempo também consiga realizar com a ajuda dos outros; a escolha das atividades a propor a uma criança deve respeitar a sua zona de desenvolvimento proximal, sendo que as ajudas e as pistas dadas por um par mais competente a uma criança para resolver uma tarefa não devem ser muito complexas nem muito difíceis, sob pena de não causar qualquer impacto na criança; o trabalho colaborativo onde sujeitos de diferentes níveis de desempenho trabalham na resolução de uma tarefa pode ser uma das formas de melhorar os seus desempenhos e assim desenvolverem novas competências; a valorização do diálogo entre sujeitos numa situação de aprendizagem promove a clarificação dos conceitos e dos conhecimentos envolvidos na resolução da tarefa e o próprio diálogo do sujeito interno favorece a autorregulação da aprendizagem; o conceito de *scaffolding* (andaime) introduzido por Bruner revela o potencial que os alunos e os pares têm na aprendizagem do sujeito. A aprendizagem assistida por um par mais competente dá a quem está a procurar resolver uma tarefa a ajuda que precisa para progredir nas suas aprendizagens. Muita desta ajuda é comunicada através da linguagem e pode ter a forma de pistas, chamadas de atenção, demonstrações, simplificação da situação inicial, fornecer exemplos ou outra qualquer ajuda que possibilite ao sujeito aprender de forma independente, mas sustentada (Carvalho & Conboy, 2013, p. 92).

Outra ferramenta, inequívoca, do nosso trabalho foi a consulta da taxonomia de Bloom, sobretudo a da sua versão após a revisão de 2001 feita por Lorin Anderson e David Krathwohl. Se se fizer uma leitura transversal em qualquer obra ou escrito sobre Processos da Educação e Processos de Aprendizagem notar-se-á a constante e repetida referência a Bloom e à sua Taxonomia. Desde os anos cinquenta, temos disponível a ferramenta criada por Benjamin Bloom desenvolvida para providenciar aos professores

uma linguagem comum na discussão e intercâmbio de métodos de aprendizagem e avaliação.

Tal como outras Taxonomias, a de Bloom estabelece uma hierarquização dentro de cada um dos três objetivos educacionais: Cognitivos, afetivos e psicomotores. A hierarquia que estabelece em 1956, relativamente aos processos cognitivos, a começar pelo nível de menor complexidade, passa pelo conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. É, seguramente, e ainda, dos melhores instrumentos de apoio ao trabalho de planeamento didático-pedagógico. No que nos pareceu relacionado com as ideias construtivistas de Bruner, acrescenta-se que,

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas. Essa estruturação é o resultado de um processo de planeamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período de tempo (Ferraz & Belhot, 2010).

No seu trabalho, Ferraz & Belhot (2010) apontam duas das inúmeras vantagens de se utilizar a taxonomia no contexto educacional:

Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimentos; e estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos) (Ferraz & Belhot, 2010, p.422).

Segundo Conklin (2005), a taxonomia de Bloom e a sua classificação hierárquica dos objetivos de aprendizagem têm sido uma das maiores contribuições académicas para educadores que, conscientemente, procuram meios de estimular, nos seus discentes, raciocínio e abstrações de alto nível (*higher order thinking*), sem se distanciar dos objetivos instrucionais previamente propostos.

Expostas as razões da utilidade da Taxonomia de Bloom, encontrámos, no entanto - para os trabalhos de investigação sobre estrutura e planificação de uma Unidade Didática estipulando quais seriam os elementos principais a estruturar e quais os objetivos e competências a atingir - melhor *feedforward* nos trabalhos de revisão

sobre a Taxonomia de Bloom e objetivos educacionais, feitos por Lorin Anderson e David Krathwohl, apresentados no ano de 2001.

Como resultado de muitos estudos conceptuais e empíricos feitos pelo próprio Bloom *et al.*, foram feitas, ao fim de mais de 40 anos da utilização do seu original, alterações que respondiam à necessidade de atualização aos conceitos da contemporaneidade e respondiam a novas descobertas no campo da metacognição que assumiam, agora, enorme peso “uma vez que a possibilidade de autoaprendizagem e o controle do aprendizado relacionado à autonomia de aprender deve ser um processo cada vez mais consciente e passível de medição” (Ferraz & Belhot, 2010, p. 425). Esta análise incentivou a alteração da terminologia *domínio cognitivo* para *domínio dos processos cognitivos* e a alteração dos dois níveis superiores – Síntese e Avaliação – para *Sintetizar e Criar* (verbos em lugar dos substantivos). Conklin acrescenta:

Anderson and Krathwohl demonstrate in this work that the real nature of synthesis necessitates creating a new product, and consequently they have retitled the level create and have modified its definition and level (Conklin, 2005, p. 157).

Foram, também, alterados os dois primeiros níveis em que a categoria *Conhecimento* passa a ser identificada como *Lembrar*, embora os aspetos verbais tenham sido mantidos; *Compreensão* foi alterada para *Entender*; e *Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação*, foram alteradas para a forma verbal *Aplicar, Analisar, Sintetizar e Criar*, por expressarem melhor a ação pretendida e serem condizentes com o que se espera de resultado a determinado estímulo de instrução. Pela análise dos trabalhos de Krathwohl, Ferraz & Belhot afirmam que,

O princípio da progressão da complexidade foi mantido: do simples para o complexo; do concreto para o abstrato; mas, novamente, foi atribuída mais flexibilidade ao conceito cumulativo e dependente da cada categoria, pois: Sabe-se que diferentes disciplinas requerem processos cognitivos diferenciados; os estilos de aprendizagem possibilitam aos discentes aprenderem melhor num estágio mais elevado e depois serem capazes de entender os anteriores; e o conceito de metacognição abre espaço para que alunos transitem livremente pelas subcategorias com o objetivo de melhorar o seu aprendizado (Ferraz & Belhot, 2010, p. 427).

1. Lembrar: Relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: **Reconhecendo e Reproduzindo**

2. Entender: Relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com “palavras próprias”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: **Interpretando, Exemplificando, Classificando, Resumindo, Inferindo, Comparando e Explicando.**

3. Aplicar: Relacionado a executar ou a usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: **Executando e Implementando.**

4. Analisar: Relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: **Diferenciando, Organizando, Atribuindo e Concluindo.**

5. Avaliar: Relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: **Verificando e Criticando.**

6. Criar: Significa juntar elementos com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: **Generalizando, Planeando e Produzindo.**

Assim, a Tabela que usámos nos nossos trabalhos de preparação à Unidade Didática foi a proposta por Lorin Anderson e David Krathwohl no ano de 2001, sintetizada no trabalho de Ferraz & Belhot (quadro 3).

O seu resultado prático da utilização desta “tabela dos processos cognitivos” na orientação e definição de objetivos, estratégia e competências que se pretendiam resultantes da Unidade Didática será apontado no ponto 3.1 do capítulo terceiro deste relatório.

Jack Conklin, referindo-se à Taxonomia de Bloom afirma que,

Its emphasis on cognitive objectives has helped educators create meaningful learning events and, consequently, worthwhile learning outcomes in students (Conklin, 2005, p. 154).

Mas se, dentro dos três domínios e respetivos objetivos educacionais defendidos por Bloom, o cognitivo assume esta importância, também nos centrámos nos seus objetivos do domínio afetivo. O contexto específico da turma com quem se estava a trabalhar; a sua realidade sociocultural e os baixos níveis de autoestima assim o exigiu. “As escolas passam a maior parte do seu tempo com objetivos relacionados com assuntos cognitivos. É, no entanto, importante recordar que existem outros objetivos educacionais que recaem sobre o domínio afetivo” (Arends, 1995, p. 57).

O domínio afetivo descreve o modo como as pessoas reagem emocionalmente aos estímulos oferecidos pelo professor. Os objetivos afetivos geralmente têm como alvo a consciência e o crescimento de atitudes e valores, de emoções e sentimentos dos quais a empatia e o entusiasmo em grande grupo assumiu, para nós, importância.

É comum sentirem-se dificuldades em medir aspetos referentes a atitudes, interesses e valores devido ao alto grau de subjetividade que os envolve. Dai também a necessidade de se organizar os objetivos do domínio afetivo. De uma forma igualmente hierarquizada, em que os níveis mais altos dependem sempre do progresso desde o nível anterior, Bloom ofereceu-nos a seguinte ordem de objetivos, aqui apresentados desde o seu primeiro nível: Receção ou Atenção, Resposta, Valorização, Organização e Caracterização pelo valor ou Internalização de valores. Se um aluno está atento nas aulas e vai fazendo perguntas com ativo entusiasmo; apresentando pontos de vista sobre o

tema; propondo prioridades relativas à operacionalização e discussão desse tema, de forma coerente, então, esse aluno terá evoluído e passado por todos os objetivos afetivos.

Se os objetivos educacionais da Taxonomia de Bloom estão vocacionados para que possamos, nós professores, estruturar Unidades com o fim de melhor ajudar os nossos discentes a atingir o melhor dos progressos, então cabe ao professor a tomada de consciência da sua posição e atitude nas transferências de conhecimentos para que estes objetivos possam, de fato, ser atingidos.

Apesar disso, as taxonomias proporcionam uma maneira de pensar sobre os diferentes tipos de finalidades da instrução e, por isso, tornam-se um valioso instrumento de planificação para os professores. Servem para nos lembrar de que queremos que os nossos alunos aprendam uma série de competências e que sejam capazes de agir tanto de uma maneira linear como de forma complexa (Arends, 1995, 58).

2.3. Breve reflexão sobre a didática do desenho e estratégias

O que se pretende atingir em primeiro lugar deve fazer-se em primeiro lugar; ora, o nosso primeiro intento é que os estudantes das artes se habituem a procurar novas invenções e não apenas a servir-se das que já foram realizadas.

(Coménio, 2015, p.328)

Mas, uma sociedade afastada da comunicação visual encontra-se empobrecida nas suas capacidades criativas, nos meios de que pode dispor para questionar a sua cultura, presente e passada e “a aparente incapacidade de lidarmos, criticamente, com as imagens que nos rodeiam mantêm-se como uma das preocupações fundamentais de quem se encontra ligado à cultura e a educação” (Barros, 2004, p.52).

Entre sucessivos abandonos da visão crítica por imperativos de crescimentos específicos, o que acontece à maioria dos indivíduos é a redução a uma espécie de passividade (ou menoridade criativa) perante o que sobeja fora da sua área de formação (Sousa, 1995, p.21). Qualquer sistema de formação que minimize a natureza criativa do homem – natureza a desenvolver-se em planos práticos e

conceptuais que parecem essencialmente paralelos na sua inevitável interligação – é um sistema condenado à falência (Sousa, 1995, p.23).

Nesta ordem de ideias, é inegável ter que reconhecer que é necessário compreender os conflitos advindos da articulação entre percepção, conhecimento e ação, desde a construção de *sentido* que oferecem os *discursos*, já que eles permitem, ao aluno, aprofundar a sua cultura e conhecer os detalhes do seu desenvolvimento através da leitura. Por outro lado, os *discursos do desenho* anseiam permitir que os profissionais, ou futuros profissionais, cultivem uma melhor capacidade para refletir sobre a origem das suas criações, sobre as suas características sociais e culturais que estão presentes no compromisso de se conseguir uma articulação apropriada entre o passado e o futuro.

Referindo-se à relação entre ensino, teoria e a prática pedagógica, Colmenares *et al.* esclarecem que,

Situándonos en el campo del conocimiento de la pedagogía, se habla de «modelos de enseñanza» o de «modelos pedagógicos» cuando se está haciendo referencia a aquellas estructuras intelectivas, que son capaces de articular en un todo plenamente dotado de sentido, conceptos y categorías propias del accionar pedagógico: discursos, saberes, agentes, escenarios y prácticas...un modelo pedagógico integra teoría y práctica para facilitar la enseñanza, en función de quien aprende. Es por ello que dichos modelos, en tanto construcciones conceptuales soportadas práctica y conceptualmente, se constituyen en paradigma que permite interpretar, desenar y ajustar la realidad de los modos en que es posible pensar y realizar los distintos modos de enseñanza, de acuerdo a contenidos, niveles, grupos, culturas y contextos educativos específicos. De ahí la importancia de reflexionar sobre ellos (Colmenares, Español & Rodríguez, 2013, p. 31).

Neste sentido Colmenares *et al.* (2013), suportando as suas ideias nos escritos de Juan José Gómez Molina e referindo-se sobretudo aos marcos históricos ocidentais, aponta para dois *modos de pensar e praticar o ensino do desenho*, dizendo, também, que cada um deles atua como totalidade organizada por possuírem um conjunto de elementos e uma série de relações que determinam as características dos seus produtos: o *Modo Académico* e o *Modo Contemporâneo*.

No modo académico, passando por Giorgio Vasari (1511-1574), em Florença, com a sua enorme coleção de gessos e frisos, e por Federico Zuccaro (1543-1609) em Roma, até Paris com a Real Academia de Pintura e Escultura (1648-1793), a consolidação do ensino do desenho passava pela prática e teoria da composição,

proporção (cânones), enquadramento e domínio da representação ideal da figura humana. Os Mestres preocupavam-se por transmitir aos alunos uma prática do registo que fosse rigoroso relativamente ao mundo físico que os rodeava, fortalecendo, sobremaneira, o sentido estético, o de simetria, de beleza, e de intuição espacial através da apropriação de conhecimentos aplicados à Geometria. Para isso, e para além de recursos como os de Vasari, recorriam ao estudo sistemático de obras renascentistas e esculturas gregas do período clássico.

Por oposição ao modo académico, as novas formas de aprender e ensinar que foram surgindo ao longo do século XX (e mesmo nos finais do século XIX), apontam para um modo contemporâneo. A criação de novas imagens e propostas visuais por parte de Monet, Seurat, Picasso y Matisse em conjunto com as novas teorias sobre o inconsciente, desenvolvidas por Sigmund Freud, começaram a dar lugar à subjetividade explícita dos artistas, fazendo emergir novas formas de *Ver* e de refletir sobre a imagem e sobre *O Desenho*. Mayra Colmenares *et al.* (2013) acrescentam que:

Un elemento que caracteriza y diferencia este modo contemporáneo de enseñar y aprender con respecto al modo académico es el desplazamiento que sufre el objeto de estudio del dibujante. Así este, en la mayoría de los casos, ya no se concentra en traducir la realidad visible en representaciones gráficas, sino que se ocupa en investigar posibilidades de representación e interpretación visual del inconsciente humano y sus diversos estados de la percepción (Colmenares et al., 2013, p. 42).

Numa tradução sumária das ideias de Colmenares *et al.*, o sentido formativo do “modo contemporâneo de ensino do desenho” propõe, ao aluno, o desenvolvimento de capacidades que traduzam as suas vivências, inquietudes e investigações sobre a cultura onde está inserido, porque estas traduções facilitam o reconhecimento de contextos específicos e a criação de registos visuais que oferecem novas oportunidades de renovação de experiências e produção de conhecimentos.

No final e após esta contextualização do “antes” e do “depois” do ensino do desenho, muitas seriam as pedagogias que poderíamos aprofundar, começando pelo pedagogo Suchodolski e as suas duas pedagogias: a da existência, suportada pelos ensinamentos de Rousseau e Pestalozzi, e a da essência de Coménio (Barros, 2004). Poderíamos, também, discutir as diferenças de abordagem à aprendizagem e prática do desenho entre as perspetivas de Betty Edwards e de Nicollaides, ou as de Laïresse e Ruskin. E, enfim, poderíamos inclusive contextualizar o ensino do desenho na Casa Pia

de Lisboa no início do século passado pelas mãos de professores como Palyart Pinto Ferreira ou Pedro Guedes (entre outros), pela afinidade que teria com o nosso trabalho, pelo menos no que respeita ao contexto escolar e à própria instituição.

No entanto, e usando as palavras de Barros (2004), o modo como se tem abordado a prática e o ensino do desenho, depende essencialmente do objetivo subjacente ao ato de desenhar. Este objetivo impôs-se-nos com a necessidade de auxiliar alunos de uma turma do 12º ano em contexto bilingue, proponentes ao Exame Nacional de Desenho A.

O desenho exige tempo para que o olho percorra o que é desenhado. Esse tempo de construção do desenho é necessário para a apreensão da forma visível e para a construção da forma gráfica. O ato de percorrer com o olhar o que se desenha, enquanto a mão constrói a imagem, modifica profundamente a compreensão da existência material das coisas, porque essa concentração, necessária para se desenhar, constitui uma situação reflexiva que inaugura a forma das coisas. Sob esta crença dizemos que o desenho ensina a ver e que é um elemento de formação estético-visual. Mas esta crença fazia parte de uma das questões da problemática em mãos: o tempo disponível numa só Unidade Didática para a abordagem dos conteúdos relativos ao programa curricular da disciplina.

A didática, portanto, foi sobretudo a do “momento” da ação; foi a sugerida pelo próprio programa curricular; foi a de Rocha de Sousa; foi a de Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e de Elisa Marques; espelhada nas sugestões de Bruner e Vygotsky e com recurso a ferramentas como as de Benjamin Bloom e de Richard Arends, e aos ensinamentos de Maria do Céu Roldão.

Os estudos e programas didáticos desenvolvidos nas últimas décadas no âmbito da educação visual têm registado algumas mudanças quanto às orientações estratégicas, mas não se afastam, em essência, de dois objetivos fundamentais: o de aprofundar, na sua mobilidade intrínseca, a capacidade de um ver crítico, culturalmente sustentado, e o de alargar o espaço técnico-criativo do indivíduo na sua relação com o meio, com a exemplaridade das proposições artísticas ou funcionais, tendo em vista melhorar o seu acesso ao fazer, à invenção, à leitura e uso qualificados dos instrumentos comunicativos de que pode dispor enquanto ser social e agente de civilização (Sousa, 1995, p.9). As estratégias operativas no domínio da educação do ver terão de implicar...um leque aberto de experiências, quer em termos «mecânicos», representativos e transformadores, quer em termos

de atitude cultural perante os fenómenos do meio, entre a comunicação, a receção, a comparação analítica das mensagens, a identificação crítica de patrimónios diversos, a capacidade de aceder a alternativas construídas e construíveis (Sousa, 1995, p. 26).

Ver, perceber e comunicar são objetivos que, então, se propõem, na didática da educação visual.

Estes objetivos, entre outros, podem ser alcançados por diferentes ordenações metodológicas. Uma delas consiste em eleger a problemática da comunicação, no plano visual, e conferir prioridades às estéticas e códigos, por exemplo, da representação gráfica de modelos do mundo visível. Outra poderá assentar num trabalho interativo onde se conjuguem os dados desse mundo, porventura especialmente escolhidos, com a identificação e a prática em torno de elementos estruturais da linguagem gráfica e da sua exploração representativa (Sousa, 1995, p.27).

E esta última abordagem sugerida por Sousa foi a opção geral tomada como base metodológica do nosso trabalho, sendo que o próprio tema da Unidade Didática também tinha surgido, de uma forma natural, aquando da saída da informação-prova, indicando as Vanguardas Portuguesas.

O documento (informação-prova) da prova 706 indicava que: A opção pela divulgação prévia de um tema tem como finalidade aproximar a prova de avaliação externa da estratégia que consta nas Sugestões Metodológicas Gerais apresentadas no programa e praticada em sala de aula que, por sua vez, indica como fundamental «Confrontar de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, com incidência especial nos autores portugueses, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual».

Em constante expectativa relativamente às capacidades individuais dos alunos e das competências a adquirir, sugeridas pelo programa e, inevitavelmente, tendo em atenção os critérios de avaliação antecipados pela informação fornecida pelo Instituto de Avaliação Educativa relativa ao Exame Nacional (prova 706 de Desenho A) desse ano, estruturaram-se quatro fases distintas na UD, ou seja, quatro Unidades de Trabalho com distintos exercícios, sequenciais entre si, de modo a poder incluir, da forma mais clara possível, os conteúdos e objetivos mais significativos com o intuito de trabalhar a sensibilização e aprofundamento, reforçando conhecimentos.

Entre o «Ver - Criar – Comunicar» e o, «Ver – Dialogar – Experimentar», num vislumbre da Educação pela Arte, fomos visualizando estratégias de motivação em atividade oficial, e de exterior, inspirados pela obra de Rui Mário Gonçalves *et al.* para quem “ A visão sensível (não o discurso) forma-se no nosso tempo, tão próxima quanto possível de nós mesmos. Não compreenderemos emotivamente a arte do passado, se não compreendermos a arte do nosso tempo” (Gonçalves et al., 2002, p.18).

Da investigação resultou a vontade de fasear a abordagem aos conteúdos com o objetivo de, assim, poder acompanhar as várias dificuldades, diferentes entre si, que os diferentes alunos tinham em relação aos que seriam os “medos” à resolução dos exercícios e aos conceitos que neles estivessem implícitos.

Para além da ida ao Museu do Chiado e às duas exposições que lá se podiam visitar, relativas às Vanguardas Portuguesas, sendo uma delas a de Amadeo de Souza-Cardoso (2016-1916, Porto-Lisboa), visita esta que permitiu o registo das primeiras perceções de toda uma variedade de contrastes, expressões e aspetos ligados ao “estilo” das obras presentes, e aos conteúdos sugeridos pelo programa curricular da disciplina, também se optou, mais tarde e em ambiente oficial, pela construção tridimensional de um referente como exercício de preparação aos ensaios por observação, despertando interesse e curiosidade por parte dos alunos. Nunca tinha sido feito antes e, portanto, a experiência era nova.

Quando em muito tenra idade tocamos nas coisas para as poder conhecer e entender e, mais tarde (mas pouco) nos atrevemos a tentar construí-las, passamos a conhecê-las ainda melhor, agora, interagindo com a sua envolvência e/ou espaço. Pelo tato construímos, também, e de forma inconsciente, imagens mentais sobre o objeto tocado ou contruído.

Embora saídas de um outro contexto, cremos que as palavras de Jean Jacques Rousseau em *Émile (Concerning Education Extrats* de 1889) descrevem a natureza das intenções.

It is thus he learns to feel the heat and coldness, hardness and softness, heaviness and lightness of bodies; to judge of their size, their shape, and all their sensible qualities, by looking, by touching, by listening; above all, by comparing the results of sight with those of touch; estimating with the eye the sensation a thing produces upon the fingers (Rousseau, 1889, p. 27).

Ferreira (2016), no seu trabalho de Mestrado acrescenta que ao realizar uma obra, quer seja em pedra, em madeira ou em barro, o escultor encontra-se em contato direto com a matéria, talha ou modela-a diretamente, toca-a na sua fisicalidade concreta. “Através das mãos sente o peso da forma escultórica que constrói, com o sentido do tato entende a textura melhor do que com qualquer outro sentido, o escultor pensa com as mãos enquanto trabalha e assim compreende os objetos (Ferreira, 2016, p. 60).

Se as estratégias de execução são importantes, sobretudo as que se relacionam com as ações e opções operacionais por parte do professor, as estratégias relativas à microdinâmica, ou pragmáticas de sala de aula, não são menos importantes. Nunca esquecendo o contexto específico em que enquadrava a turma, objeto de trabalho, e sendo que uma das grandes lacunas reveladas encontravam-se no campo da comunicação verbal e em grupo, optou-se por iniciar a Unidade Didática utilizando ferramentas sugeridas por Arends: A disposição da sala de aula e os processos dialógicos de grande grupo. Tornava-se imperativo criar circunstâncias, durante as quatro fases da UD, em que o diálogo de grupo e a partilha de ideias fossem facilitadas, lutando, porém, contra a falta de hábito à mudança que os alunos demonstravam.

Os aspetos de acessibilidade visual e de utilização do espaço de sala de aula, no que se refere a um trabalho, assente no diálogo, em sala de aula, não são aspetos de menor importância. Arends (1995) faz referência a duas disposições das mesas de trabalho dentro do espaço disponível e aponta a disposição em “U” e a em círculo como sendo as mais eficazes nestas situações. Na formação em “U” o professor fica “no topo” e os alunos em formação semicircular. A formação em “U” é ideal quando os alunos não adquiriram, ainda, grandes competências para o discurso. No entanto, se esta formação acentua o papel de liderança por parte do professor, este, contudo, também pode circular livremente entre os alunos numa maior relação de proximidade.

A responsabilidade em manter uma atitude dialógica de grande grupo em aula, após uma planificação cuidada, é sempre do professor. As grandes bases de uma boa discussão em sala de aula são as competências de comunicação e de interação por parte dos professores. E, por isso, servirão para os alunos de modelo e referência futura no que respeita à aprendizagem e aquisição dessas mesmas competências. No entanto (ou talvez por isso), é sempre dos alunos que nos chegam os maiores desafios. O professor deve proporcionar sempre uma “permuta aberta” com base no respeito mútuo.

Cada aula foi, pois, pensada com o intuito de se aproximar ao máximo das necessidades de cada participante, com o objetivo de garantir a qualquer aluno a possibilidade de desenvolver a suas capacidades ao nível do desenho, amparados, constantemente, em feedbacks e feedforwards por parte da professora estagiária.

2.4. Motivação, *Feedback* e *Feedforward* no ensino do Desenho

As próprias matérias de ensino atraem a juventude se são ministradas de modo adaptado à sua capacidade e com maior clareza, e se são intermeadas com qualquer gracejo ou, ao menos, com qualquer coisa menos séria que as lições, mas sempre agradável. Com efeito, é a isso que se chama juntar o útil ao agradável.

(Coménio, 2015, p.235)

Sendo este o último ponto do enquadramento que tem vindo a ser feito, não deixa, contudo, de ser também o mais particular: as estratégias de promoção da motivação. Nele focalizámos as nossas atenções, de uma forma transversal a todos os procedimentos relacionados com a operacionalização da Unidade Didática e, sobretudo, nos momentos de inter-relação entre alunos e professores.

Sentimos que a exploração deste tema iria reforçar e melhorar processos de transferência de conhecimentos, através de estratégias de intervenção, tendo em consideração a especificidade da turma e das suas dificuldades, gerais e particulares.

“Sendo a motivação um conjunto de forças impulsionadoras que mobilizam e orientam a ação de um indivíduo em direção a um objetivo” (Pereira, 2013), no contexto da educação, a excelência do processo de aprendizagem e ensino só será possível se a motivação de alunos e professores for incentivada.

Interiorizadas todas as principais perspetivas teóricas da motivação, desde as behavioristas, as humanistas, passando pelas cognitivistas até às socioculturais, centrámo-nos, acima de tudo, nos processos da sua aplicação e na forma como este constructo se revela uma excelente ferramenta na resolução de problemas relacionados com a problemática em foco. Pelas palavras de Pereira (2013) fica indicado que

“valorizando a motivação em contexto escolar, é salientada a dicotomia entre a motivação intrínseca e extrínseca, facilitadora da escolha de estratégias de ensino e aprendizagem que tenham em consideração a individualidade de cada um e os contextos em que se inserem” (Pereira, 2013, p. 447).

De uma forma sucinta, o conceito de motivação intrínseca envolve as capacidades pessoais (motivações internas, geradas pelo próprio indivíduo) e o conceito de motivação extrínseca está mais orientado para o valor atribuído às recompensas e ao reconhecimento pessoal (fatores externos).

As abordagens cognitivas enfatizam, de entre os dois conceitos, o da motivação intrínseca. “Vários são os fatores da motivação, particularmente em contexto escolar, que salientam os processos cognitivos que levam ao desempenho, onde o papel das expectativas do professor e da motivação dos alunos são cruciais” (Pereira, 2013, p. 452). E se, de uma forma mais específica, nos estivermos a referir ao ensino do desenho,

A motivação intrínseca do indivíduo para a resolução de novos problemas, ou seja, o seu desempenho criativo, depende frequentemente do domínio base da atividade proposta. A competência técnica, a compreensão da necessidade de métodos, de organizar, estruturar e abstrair, são exigências do desenho passíveis de auxiliar no cumprimento de diversas tarefas, que exijam raciocínios standardizados (Barros, 2004, p.96).

Para se adequar estratégias de promoção da motivação às especificidades de um grupo de alunos, num contexto tão específico, é necessário potencializar e identificar recursos pessoais como o otimismo, desenvolvendo uma prevenção efetiva que apoie os indivíduos a tomar decisões ajustadas.

Das muitas sugestões e indicações estratégicas de motivação, dos alunos e professores, feitas por Pereira (2013) no seu trabalho sobre Motivação na Aprendizagem e no Ensino, não quisemos deixar de apontar algumas, por estarem relacionadas diretamente com as intenções de resolução levantadas pela problemática expressa no nosso trabalho: Incluir a criação de um ambiente positivo, *feedback* imediato e reconhecimento público; relacionar a tarefa de aprendizagem com as necessidades do aluno, com os seus interesses, preocupações e experiências; estimular a curiosidade, oferecendo informação surpreendente e estimulante; tornar os conteúdos abstratos mais concretos, dando exemplos e relatando experiências; relacionar os conteúdos com as

experiências dos alunos; apoiar o ensino com experiências pessoais; variar as atividades de aprendizagem; apoiar a espontaneidade sempre que isso reforce o interesse dos alunos.

Durante o estágio supervisionado, estagiária e professora cooperante mantiveram uma relação de proximidade, em permanente orientação positiva através de específicas estratégias de apoio e motivação: *Feedback e feedforward*.

Reconhecendo a eficácia deste tipo de orientação, motivadora e positiva, a estagiária optou pela mesma estratégia durante a operacionalização da Unidade Didática, sobretudo nos processos interrelacionais (professora/alunos) com a expectativa de incrementar melhores atitudes, crenças e resultados por parte dos alunos.

Mas isto levou, também, a uma investigação sobre os aspetos relativos às formas de *feedback* e *feedforward* que, surpreendentemente, se revelaram complementares e extremamente atuais como estratégias de motivação e progressão, em vários campos profissionais mas, também, no campo do ensino e das aprendizagens. Cada vez mais se sugere a transferência de atenção para a eficácia do *feedforward* (ou *feedback* construtivo), ou seja, do que «pode ser feito» e não, tão só, *feedbacks* do que «já foi feito».

Sendo que os resultados advindos desta experiência, se revelaram instrutivamente positivos, tanto para a estagiária como para os alunos – a ver pelos resultados finais obtidos pelos mesmos – não poderíamos deixar de reforçar aqui a importância que tiveram, e terão seguramente no futuro, no *empowerment* do processo de ensino e aprendizagem aquando da Unidade Didática *Desenhar as Vanguardas*.

Por intuição ou por razões empíricas os professores oferecem, nas suas aulas, momentos de *feedback*. Mas nem sempre com sucesso. Enquanto se dá e se recebe *feedback*, toma-se consciência de que os alunos e/ou parceiros de trabalho reagem com atitudes defensivas. A razão que poderá estar por detrás deste insucesso, mesmo que o *feedback* seja oferecido com a mais positiva das intenções, estará na tipologia do *feedback* e na forma como é recebido e aceite.

Vários estudos apontam que a diferença no modo como se dá *feedback* aos alunos, para que este seja, de fato, eficaz, está na transferência do seu foco do passado para o futuro através de um *feedback* construtivo - *feedforward*.

Quando se opta por oferecer *feedforward* aos alunos, deixamos de estar concentrados em detalhes de correção e avaliação, ou seja, de coisas que já foram feitas ou exercitadas, e passamos a focalizarmo-nos no exercício do sugestionamento positivo direcionado para o futuro próximo, motivando, por continuidade, o aluno, e influenciando, de forma positiva e construtiva, as suas escolhas, as suas ações e decisões no campo da aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos.

“É neste contexto...que o *feedback*, de acordo com a literatura revista, tem sido considerado um elemento fundamental na integração dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação” (Fernandes et al., 2014, p. 448). Vieira (2007) acrescenta que mais que a quantidade de *feedback* distribuído, é a sua qualidade que pode fazer a diferença no processo de aprendizagem dos estudantes, e que o *feedback* deverá ter um duplo sentido, ou seja, por um lado, deve ser fornecido aos estudantes, identificando as suas dificuldades e as etapas já transpostas para que eles possam orientar os seus esforços na direção adequada, por outro lado, deve indicar ao docente se as aprendizagens estão a acontecer de acordo com o que, supostamente, é o esperado.

Domingues Fernandes *et al.* ainda acrescenta que, “para efeitos da necessária clarificação conceitual, importa referir que na comunidade científica existem pelo menos duas conceções quanto às relações existentes entre os conceitos de *feedback* e de *feedforward*” (Fernandes et al., 2014, p. 450). Uma defende a sua independência total (entre *feedback* e *feedforward*) e a outra assume a indissociabilidade dos conceitos sendo, no entanto complementares entre si. Neste trabalho de Fernandes et al., são mais os autores citados que apontam para a ideia de que estes conceitos não são dissociáveis mas com as devidas diferenças. O primeiro (*feedback*) estará na análise dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, produzindo juízos acerca do valor e/ou do mérito do seu trabalho, das suas produções e dos seus desempenhos, e o segundo (*feedforward*) estará associado à orientação do trabalho dos alunos para que estes possam concentrar e regular os seus esforços no que é suposto que aprendam. No seu trabalho de mestrado, Isabel Teiga Vieira (2007) conclui que o *feedback* assume a função de diagnóstico e o *feedforward* a função de orientação e de apoio personalizado.

Assim, para os alunos, é tão importante saberem o que fizeram bem como saberem o que e como deverão fazer para enfrentarem novos desafios de aprendizagem. Mas para os professores esta não é uma tarefa fácil, estando “demasiado preocupados com a atribuição de classificações e menos com a distribuição de *feedback* e de *feedforward* de qualidade” (Fernandes et al., 2014, p.451).

Respondendo a estas questões de posicionamento do *feedback* e do *feedforward* no ensino, Hattie e Timperley, no seu trabalho com o título *The Power of Feedback* (2007), já apontavam para hipóteses de estruturação das ideias relacionadas com estes conceitos.

Effective feedback must answer three major questions asked by a teacher and/or by a student: Where am I going? (What are the goals?), How am I going? (What progress is being made toward the goal?), and Where to next? (What activities need to be undertaken to make better progress?) These questions correspond to notions of feed up, feed back, and feed forward. How effectively answers to these questions serve to reduce the gap is partly dependent on the level at which the feedback operates. These include the level of task performance, the level of process of understanding how to do a task, the regulatory or metacognitive process level, and/or the self or personal level (unrelated to the specifics of the task) (Hattie & Timperley, 2007, p.86).

Por sua vez, María José Garcia-Sanpedro (2012) reforça a mudança no discurso. Sugere que, numa tradução literal, em vez de nos referirmos à “avaliação das aprendizagens”, deveríamos referir- nos às “avaliações para as aprendizagens”, implicando uma mudança conceptual, de objetivos e de tarefas de avaliação. Referindo-se ao conceito de *feedforward*, acrescenta que,

In its educational applications and covering cognitive psychology contributions, feedforward is a process modelled by the student in relationship to the proposals and objectives in the environment. The focus promoted by feedforward for informing and making decisions about the results of the assessment, highlighting the prospective nature, seeking and fostering the elements in students that enable them to advance in order to acquire the declared competencies (García-Sanpedro, 2012, p.79)

Posto isto, e numa primeira reflexão, parece-nos inequívoca a importância do *feedback* e sobretudo do *feedforward* como estratégias de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens no ensino em geral. Quisemos, contudo, olhar especificamente para o que

se diz sobre estas mesmas estratégias, desta vez aplicadas a disciplinas de base prática como a disciplina de desenho.

Domingos Fernandes *et al.*, no seu trabalho intitulado “O *Feedback* nas Práticas de Oito Docentes Universitários de Licenciaturas de Artes e Humanidades”, fazem uma investigação sobre as reações dos estudantes aos tipos de *feedback* que lhes era fornecido. Em disciplinas práticas como a de Desenho as conclusões foram as seguintes:

O ensino organizava-se em função de tarefas e atividades sobre as quais os estudantes tinham que trabalhar durante as aulas. Consequentemente, o *feedback* surgia de forma praticamente natural, assumindo um papel central e fundamental nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. A distribuição contínua e deliberada de *feedback* fazia parte integrante do desenvolvimento de todas as aulas destes docentes (Fernandes et al., 2012, p.463).

Resumindo as suas ideias Fernandes *et al.* concluem que,

O *feedback* distribuído nestas unidades curriculares tinha uma reconhecida utilidade para os estudantes pois todo o trabalho que desenvolviam era alvo de uma apreciação crítica e formativa que lhes era sempre comunicada à medida que decorriam os processos de ensino e de aprendizagem. Pode assim afirmar-se que, para estes docentes, a avaliação formativa, através da distribuição de *feedback*, era uma forma de, por um lado, apoiar os estudantes nas suas aprendizagens, orientando-os, e, por outro lado, uma forma de articular o ensino, a avaliação e a aprendizagem, os três processos cruciais em qualquer instituição de educação e formação (Fernandes et al., 2012, p.465).

Para concluir, reforçando as vantagens destas duas estratégias aplicadas a disciplinas práticas como a de Desenho, apresentamos um exemplo australiano de sucesso através das palavras de uma professora do ensino secundário (Asquith Girls High School). Helen Yip com o seu trabalho “*Developing innovative thinkers and positive risk-takers*”, oferece-nos um pequeno manual de consulta contendo informação sobre como influenciar positivamente alunos de artes através do uso de *feedback* e de *feedforward*, espelhando as nossas intenções durante a Unidade Didática *Desenhar as Vanguardas*.

Throughout the art making process and at the conclusion of each artmaking task, students receive verbal and written constructive feedback and feedforward, aimed at developing their practice and artworks. Students also participate in self-and peer review activities to enhance their self-awareness as learners and understanding of task criteria and outcomes (Yip, 2017, p.8).

Mas o *feedback* e o *feedforward*, sendo estratégias de ensino e de desenvolvimento de aprendizagens por estas assistidas, assumem, também, uma outra importância; uma outra dimensão que é a da vida futura dos alunos, ou seja, a par com a problemática da Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas” acrescenta-se uma outra problemática, relacionadas entre si, que é a da Avaliação Externa e a forma como os alunos vão preparados para lidar com essa realidade. Independentemente de se ser surdo ou de se ter, entre muitos fatores controversos relacionados com as NEE, instabilidade familiar, o que o professor almeja é que se atinjam, não valores de igualdade, mas, valores de equidade para que os alunos possam, depois, responder a uma solicitação exterior de carácter nacional. Mesmo que a avaliação em sala de aula tenha sido formativa, investindo também nas autoavaliações, usando os mesmos critérios de avaliação que os praticados no Exame Nacional, trabalhando processos de autonomia e de autoapreciação, a verdade é que o desafio “final” é exterior a toda a ação pedagógica em sala de aula.

Em sala de aula e pelo *feedforward* constante, ajudam-se os alunos a refletir sobre esse assunto de tão suma importância. Assim, a par com a sua aplicação ao ensino de Desenho, o *feedforward* pode ser imprescindível na preparação do aluno para a entrada no ensino superior e para a vida. O ensino no CED Jacob Rodrigues Pereira assume essa importância: a de alicerçar projetos de vida.

A promoção da educação de crianças e jovens surdos (ensino e formação) num ambiente bilingue e inclusivo e a aposta na sua inserção social e profissional, se necessário assegurando o seu acolhimento, assumem-se como princípios orientadores do CED. Desde os primórdios da Casa Pia de Lisboa, enquanto instituição de cariz socioeducativo, esta teve e tem como missão integrar crianças e jovens, designadamente as desprovidas de meio familiar adequado, garantindo-lhes percursos educativos inclusivos, assentes nomeadamente numa escolaridade prolongada, num ensino profissional de qualidade e numa aposta na integração profissional.

Se é real a preocupação por uma Educação para a Cidadania e por valores de equidade no ensino integrado, também é verdade que os nossos alunos só poderão, de fato, ser cidadãos plenos, integrando-se profissional e socialmente. Para isso têm que ter ferramentas. Pela prática e estratégias a ela inerentes, o Desenho oferece, também ele, ferramentas transversais, úteis na aquisição de auto-competências.

3. A Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas”

3.1. Objetivos

Numa abordagem abrangente da problemática, apresentada no capítulo anterior, a Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas” foi estruturada, desenvolvida e ajustada de acordo com a necessidade de resposta a receios e bloqueios por parte dos alunos aquando da saída do tema para o Exame Nacional de desenho A do ano 2017: As Vanguardas Portuguesas.

Num contexto específico, em que o ensino era bilingue (alunos surdos e ouvintes) e com alunos pertencentes a um Curso Artístico Especializado com certificação de nível quatro, o sucesso destes alunos à disciplina de Desenho A assume uma dimensão que ultrapassa o simples fato de a conseguirem completar (só por si razão de louvor). Este sucesso, completando o curso e, sobretudo, o do acesso ao ensino superior, favorece a exaltação de fatores sociais e de referencia e/ou modelo nas comunidades a que os alunos pertencem.

Mas a ausência de motivação intrínseca e o baixo nível inter-relacional que estes alunos demonstram, não só em grande grupo como individualmente, transformam-se em barreiras comunicacionais e fatores de bloqueio ao desenvolvimento das aprendizagens e reforço de conhecimentos.

De uma forma inequívoca o nosso trabalho teria que passar, de uma forma constante, pela tentativa de desbloqueio desses mesmos processos e de motivação permanente através do reforço dos objetivos dos próprios alunos.

Numa relação direta com o programa da disciplina de desenho A e com as sugestões, implícitas e explícitas, neste apontadas, foram-se estabelecendo objetivos específicos vocacionados para o desenvolvimento de competências de autonomia.

Assim, era necessário aplicar estratégias que, suportadas em exercícios diferenciados e faseados – estratégias ativas – motivassem os alunos à experimentação abordando, através de quatro unidades de trabalho, todos os conteúdos, num reforço das aprendizagens retidas nos dois anos anteriores.

Na aplicação de uma didática mista, fazendo justiça à diversidade dos exercícios contidos na Unidade Didática e respeitando as áreas de exploração sugeridas pelo programa durante as quatro fases da UD (quatro unidades de trabalho), foram possíveis abordagens entre o método diagramático – sugestões construtivas do desenho, baseado na análise das relações geométricas, métricas e estruturais do modelo – e o método natural – baseado na prática do desenho em que se coloca em evidência o valor expressivo da forma – considerando, sempre, as aptidões individuais (memória visual, destreza manual, capacidade de observação e de imaginação, de invenção e de sentido estético) em que a motivação aparentava ser a condição mais determinante.

Da junção e interação das duas dimensões que a didática do desenho trabalha, sendo que uma é a conceptual e diz respeito ao que é percebido visualmente perante determinadas condicionantes biopsicológicas, e a outra, a dimensão prática, que engloba, por um lado, o domínio dos recursos de comunicação e de convenções sociais ou culturais (expressões gráficas), e por outro, a função semântica que o desenho encerra, em planos de expressão e conteúdos, informada das perspectivas diacrónica e sincrónica (comunicação visual), emerge uma tricotomia – Ver, Criar, Comunicar - que serve de ponto de partida para a eleição das competências desejadas.

Assim, observar e analisar, manipular e sintetizar e, interpretar e comunicar são as “competências alvo” tomadas em consideração durante todo o desenvolvimento da Unidade Didática.

Quando desenhamos, traduzimos a realidade através de processos de seleção, exclusão, nivelamento e acentuação de elementos, resultante de um compromisso entre o próprio desenho e a literacia visual. “O desenho desenvolve a perceção visual e veicula valores intrínsecos à criatividade e à motivação intrínseca, bem como estimula o sentido crítico, a capacidade de análise e a valorização de tarefas em benefício do prazer pessoal” (Silva, 2010, p. 37).

Tendo em conta a problemática e o contexto específico, realidades revertidas em ferramentas de trabalho, fez-nos todo o sentido o descrito no texto de introdução ao programa de desenho do 10º ano (2001), que, por isso, foi fonte de inspiração:

O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais-valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interação social. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atração que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional (Ramos et al., 2001, p.3).

3.2. As Planificações

Durante a organização da UD, com foco no que deveriam ser as estratégias e no seu significado, encontrámos eco nas palavras de Maria do Céu Roldão.

Ensinar consiste, do ponto de vista em que nos colocamos, em desenvolver uma ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é, de acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro, embora não a possam garantir em absoluto, já que o sujeito aprendente terá de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação. Mas é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. Nesse lugar exatamente se situam as estratégias de ensino (Castelo Branco, Caldas & Roldão, 2011, p.51).

Existem tipologias diversas de estratégias, analisadas na literatura educacional. Contudo, o sentido de estratégia que aqui se propõe centra-se na conceção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em sub-estratégias, ou tarefas, ou atividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam (Castelo Branco, Caldas & Roldão, 2011, p.56).

Mas a organização das estratégias optadas para dar resposta a um determinado problema, de acordo com determinados objetivos estipulados (gerais e específicos) com o fim de se fomentarem as competências necessárias resultando no melhor desenvolvimento de conhecimentos e novas aprendizagens, deverá pertencer à

planificação da Unidade didática e/ou suas unidades de trabalho para melhor orientação do professor durante a sua operacionalização.

Assim, planificar uma Unidade Didática passa por contabilizar os seguintes aspetos: definir objetivos gerais e específicos (competências), adequados ao perfil dos alunos e tendo em conta o papel formativo/informativo da disciplina; gerir o programa relativamente aos seus conteúdos e áreas de exploração, tendo em vista a resolução dos problemas e visando a formação integral do aluno; definir estratégias variadas; promover uma gestão adequada do tempo e do espaço; apontar o material necessário a utilizar nas aulas; prever a sequência das aulas ou das UT em função da estrutura da UD.

As alterações que foram sendo feitas à Planificação, são o resultado, não só da ativa aprendizagem da estagiária, mas também do estado de alerta para qualquer modificação ou adaptação necessárias no sentido de salvaguardar o fato de esta turma ter sido uma turma operativa mas, sobretudo, salvaguardar as respostas adequadas à problemática principal deste trabalho: o apoio aos Exames Nacionais em contexto bilingue no ensino integrado.

Inicialmente estavam previstos serem necessários 30 tempos de 45 minutos. Mas, aquando da decisão e introdução de uma quarta e última fase da Unidade Didática (na primeira planificação só estavam contabilizadas três unidades de trabalho), para melhor poder abordar conteúdos dos domínios das práticas – síntese e sintaxe – foram adicionados 7 tempos de 45 minutos, perfazendo, então, um total 37 tempos de 45 minutos.

Após este ajuste na planificação, destes 37 tempos previstos, 7 seriam dedicados somente à avaliação e auto avaliação no final das atividades. No entanto, em contínuo ato de aprendizagem, a estagiária decidiu que (com o aval da professora cooperante e seu par pedagógico, Luísa Barros e Inês Silva respetivamente) estes 7 tempos eram insuficientes uma vez que a lista de descritores, criada para guia dos alunos à sua auto avaliação, era, de fato, extensa, e para que nenhum aluno ficasse com dúvidas sobre cada critério avaliado, haveria que dar tempo para a interiorização dos mesmos no sentido de obter resultados fiáveis e válidos. Foram pois acrescentados 5 tempos perfazendo, finalmente, um total de 42 tempos de 45 minutos. Na planificação (Apêndice 2, p. 117) estes 5 tempos não estavam ainda contabilizados.

Na base de uma planificação está a capacidade de se organizarem conhecimentos, e nas estratégias adotadas estão processos criativos, por parte dos professores, de resposta aos problemas antecipados. Embora o programa curricular da disciplina (10º ano) ofereça sugestões metodológicas, estas não isentam a estruturação (em constante adaptação) de uma Unidade Didática.

Transversalmente a todos os momentos da atividade foram abordados os conteúdos significativos à criação de competências, registados na planificação oficial de 2º período (Anexo 1), partindo da transmissão de conhecimentos e passando depois pelos restantes processos cognitivos de aprendizagem.

De acordo com o programa, realçam-se alguns aspetos por se enquadrarem na forma como se pretendeu operacionalizar a atividade. Relativamente a estratégias de execução (Programa de desenho A – 10º Ano, pág. 9-10), realçam-se os pontos 3 e 6. Nos itens referentes à relação pedagógica para uma eficiente didática do desenho, realçam-se os pontos 1, 6, 9 e 13.

Em estreita relação com a Unidade de Trabalho criada estão também os seguintes objetivos: Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação; promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania; desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação; conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível; explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias; desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.

3.3. Relato da prática pedagógica

O relato que se segue é relativo aos 42 tempos de 45 minutos necessários para uma boa operacionalização da UD; das suas quatro fases e avaliação final dos produtos. No total estes tempos representaram seis semanas de aula (aproximadamente) sendo que os alunos tinham, à disciplina de Desenho A, sete tempos semanais.

No final de cada aula era feita uma reflexão conjunta e trocas de impressões entre a estagiária e a professora cooperante Luísa Barros. Sendo que estas reflexões diárias (*feedback e feedforward*) foram sempre tidas em conta nas práticas pedagógicas das aulas seguintes, apresentamos aqui, no final da descrição de aula e quando for pertinente, os quadros de apontamentos.

A **primeira ação** relativa à UD (contabilizada como dois tempos de 45 minutos) foi a Visita de estudo ao Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado onde puderam ser vistas duas exposições relativas ao tema das Vanguardas. A primeira exposição (não guiada) foi a das “Vanguardas e Neovanguardas na Arte Portuguesa Séculos XX e XXI na qual os alunos tomaram contato visual com obras de vários artistas como Santa-Rita (pintor), Joaquim Rodrigo, Mário Eloy e Nadir Afonso. A segunda exposição foi a de “Amadeo de Souza-Cardoso / Porto Lisboa / 2016 – 1916. Sobre esta última exposição incidia uma melhor atenção por parte dos alunos. Esta foi previamente organizada junto dos serviços de intérpretes para Língua Gestual Portuguesa do CED JRP e do Serviço Educacional do Museu do Chiado (Dra. Catarina Moura). O objetivo foi o de se conseguir uma visita de estudo acompanhada, tanto pelo intérprete Paulo Ataíde conhecedor das dificuldades dos alunos surdos presentes no grupo, como pela guia Dra. Rita Duro que se preocupou em definir as necessidades específicas da turma para a melhor poder informar sobre os principais aspetos formais das obras de Amadeo ali expostas.



Figura 10. Dra. Rita Duro e Paulo Ataíde. Fonte: Própria.

Esta ação, sendo o início da “Primeira fase da UD”, teve lugar no dia 2 de fevereiro de 2017 de acordo com a planificação, e ficou sumariada como: Visita de estudo ao Museu do Chiado. Exposição Amadeo de Souza-Cardoso. Organização e acompanhamento pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Ao entrar no recinto da exposição os alunos foram surpreendidos com a distribuição de um pequeno bloco de apontamentos. Foi-lhes dito que este recurso iria servir, durante toda a exposição, para registo de todo o tipo de palavras e conceitos que achassem pertinentes (assim como algumas descrições formais) e que retratassem de alguma forma as suas interpretações sobre as Vanguardas e sobre Amadeo de Souza-Cardoso. Este feito provocou nos alunos uma renovada atenção e maior concentração nas explicações oferecidas pela guia.



Figura 11. Tomada de apontamentos. Fonte: Própria.

No final da visita de estudo todos os blocos, com os registos dos alunos, foram recolhidos pela estagiária para os poder analisar como instrumento de avaliação e, também, como primeira ferramenta de trabalho no sentido de facultar um bom *feedback* e sequente *feedforward* na aula seguinte (a primeira) da UD.

Quadro 4. Apontamentos Visita de Estudo.

Feedback e Feedforward – Visita de Estudo ao Museu do Chiado Dia 2/2/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Boa organização e gestão da visita.
+	Entrega de blocos no início da visita.
+	Recolha dos blocos no final da visita
+	Bom reforço sobre o termo “Referente”.
Sugestões	Ter em conta se a informação passa de igual modo a todos os alunos (surdos ou ouvintes)

A **primeira aula** (de três tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 6 de fevereiro de 2017.

No início da aula, a dinâmica de sala de aula revelou-se um pouco fria e a contragosto. Tinha sido feita uma mudança da disposição da sala de aula (antes dos alunos chegarem). As cadeiras tinham sido postas em “U” em frente ao ecrã de projeção o que obrigou os alunos a assumirem uma posição de relação de proximidade entre si, ou seja, de grupo. O desconforto vinha do fato de esta turma ser uma turma atípica nas questões inter-relacionais e quase todos os alunos revelarem preferência pelo individualismo.



Figura 12. Disposição em “U”. Fonte: Própria.

Chamando a atenção dos alunos para os benefícios advindos de uma partilha de ideias e da criação de novos hábitos, rapidamente se concentraram na projeção de imagens que se seguiu, após a restituição dos pequenos blocos de apontamentos a cada um.

Proposto o método dialógico foram apresentadas imagens (Apêndice 3) que não só reforçavam a visita de estudo ao Museu do Chiado e as duas exposições vistas (abordando perspetivas diacrónicas e sincrónicas) como apresentavam um apanhado de palavras/conceitos registadas com maior ocorrência pelo grupo (Apêndice 4). Escritas a cor vermelha aparecem algumas sugestões acrescentadas por parte da estagiária.

As duas exposições: Amadeo de Souza-Cardoso e as Vanguardas e Neovanguardas séc XX e XXI

Eduardo Viana.



Movimento
Composição
Geometrização
Rotação
Sobreposição
Colorido



Paris
Casal Delaunay

Figura 13. Exemplo de diapositivo da apresentação do dia 6/2/17. Fonte: Própria.

Em *brainstorming* conjunto foi sendo feito um reforço de conteúdos e aprendizado do ano letivo anterior. Assim, numa primeira abordagem nesta UT e de uma forma sucinta, os Processos de Síntese e os elementos estruturantes de uma composição foram discutidos em grupo. Aproveitando a ocasião, a estagiária fez também referência às propriedades sinestésicas da cor utilizando um vocabulário apropriado tendo em consideração a turma e o seu contexto bio cultural. Também foi feita referência à relação obra/título revelando, por vezes, as intenções dos autores.

Foi explicado que nesta aula terminaríamos a primeira fase da UD e que, para isso, os alunos iriam escolher uma imagem relativa às Vanguardas e que teriam de analisar retirando dela todas as palavras/conceitos e aspetos formais que identificassem. Feita essa análise e escolha de palavras/conceitos poderíamos, na aula seguinte, dar início à segunda fase da UD.

Para reforçar a importância da primeira fase da UD, e em processos de *feedforward*, a estagiária revelou alguns pormenores do que seria a seguinte fase. Ao explicar que, nas duas semanas seguintes, os alunos não iriam desenhar e que seria, com base nos registos (palavras/conceitos) que fizessem nesse dia, que iriam construir (objeto tridimensional) o seu próprio referente, as reações foram de variadas naturezas mas o denominador comum foi a grande curiosidade sobre a fase seguinte.

Dito isto, após a apresentação das imagens e *brainstorming* de grupo, sem grande confusão, os alunos repuseram a disposição habitual da sala de aula.

Foram postas em cima de uma mesa as imagens viradas de face para baixo e, um a um, os alunos fizeram a sua escolha. Sobraram duas imagens permitindo a eventual troca de imagens caso algum dos alunos tivesse uma reação determinantemente negativa à sua “escolha”. Estas imagens acompanharam os alunos durante toda a UD. Seguiu-se um momento de pesquisa e consulta sobretudo do catálogo da exposição que estava disponível. As imagens escolhidas foram as seguintes:

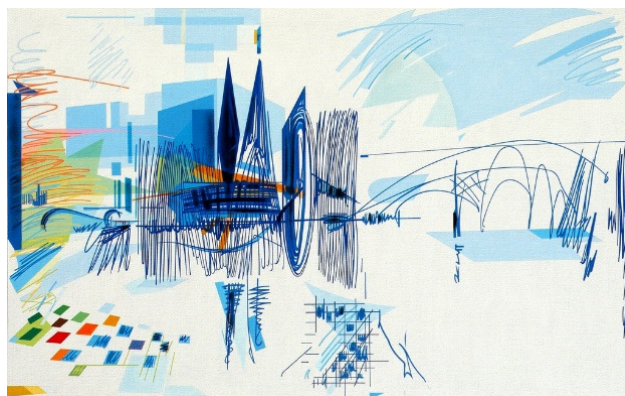


Figura 14. Nadir Afonso. Escolha do aluno A.



Figura 15. Joaquim Rodrigo. Escolha do aluno B. Fonte: Catálogo exposição.



Figura 16. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha da aluna C. Fonte: Catálogo A.S.C.



Figura 17. Joaquim Rodrigo. Escolha da aluna E.



Figura 18. Nadir Afonso. Escolha do aluno D.

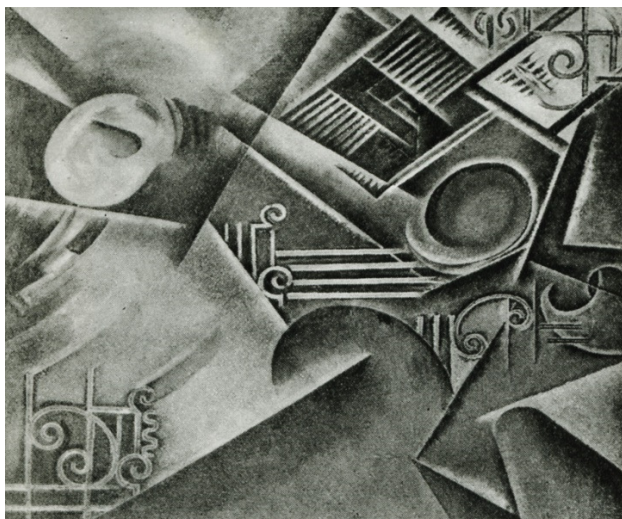


Figura 19. Santa-Rita. Escolha da aluna F.



Figura 20. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha da aluna G. Fonte: Catálogo A.S.C.



Figura 21. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha da aluna H. Fonte: Catálogo A.S.C.



Figura 22. Amadeo de Souza-Cardoso. Escolha do aluno I. Fonte: Catálogo A.S.C.

Esta primeira aula ficou sumariada como: Reforço dos conteúdos da visita de estudo; entrega de imagens para análise de palavras/conceitos. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 5. Apontamentos 1ª Aula.

Feedback e Feedforward – 1ª Aula – Dia 6/2/17 – 3 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Disposição inicial da sala de aula (formação em “U”)
+	Chamada de atenção para o fato de os alunos não estarem acostumados à mudança de hábitos.
+	Reforço da visita de estudo.
+	Bom reforço sobre o termo “Referente”.
-	Reforçar melhor termos como “Ensaio” e Registo”. Diferencia-los.
-	Demasiada preocupação com uma das alunas surdas e com a interpretação que lhe ia sendo feita pelo “par”. Desvio de atenção.
-	Necessidade de coordenar e diferenciar as funções da estagiária e do par sendo que a professora Inês Silva (Par) se transformou num recurso auxiliar.
Sugestões	Chamar os alunos pelos nomes prende a atenção.
	Se se fizer “Português acompanhado” (duas línguas em simultâneo) automaticamente existe a tendência para olhar para os alunos surdos e podemos “perder” os ouvintes.
	Não parar o olhar num aluno.
	Dinâmica de sala de aula. Controlar entrada de alunos. Telemóveis. Estabelecer ou reforçar regras.

A **segunda aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 7 de fevereiro de 2017. Nesta aula foi introduzida e posta em prática a 2ª fase da UD.

No início da aula foram distribuídas pelos alunos as folhas de enunciado da UT e apontamentos sobre tridimensionalidade (Apêndices 6 e 7). Este enunciado foi elaborado ainda sob influência de uma 1ª fase de planificação (ponto 3.2.) sendo posteriormente trasposto por escrito e de modo faseado na Ficha de Verificação.

Relembrando os alunos que se iria dar início à construção de um referente tridimensional tendo como base a imagem escolhida na aula anterior e escolha de palavras/conceitos, foi feita uma apresentação de imagens que complementaram o enunciado desta 2ª fase da UD.

Os dois primeiros diapositivos (Apêndice 5) mostram um breve exercício experimental que a estagiária elaborou como preparação e levantamento de questões relativas à construção de um objeto tridimensional a partir de uma imagem (bidimensional). A imagem escolhida foi “O fumador de boquilha” (fig. 23) de Amadeo

de Souza-Cardoso (1915-1916). Mais uma vez foi lembrada a importância da relação do título com os aspectos formais de uma determinada obra que, por vezes, nos servem como guia de interpretação das intenções do autor/pintor/escultor. Reforçou-se a ideia de geometrização das formas e planificação das mesmas assim como o uso das cores para a percepção de luz e sombra e, em grupo, trocaram-se ideias sobre o fato de as duas faces do rosto parecerem diferentes como se de dois tempos diferentes de execução da obra se tratasse.



Figura 23. “Fumador de boquilha” de A. S. C. Fonte: Catálogo da exposição (pág. 241).

Os diapositivos seguintes remeteram para a experiência da estagiária aquando estudante de arquitetura e, posteriormente, estudante de maquetismo (figs. 24 e 25). Tanto os conhecimentos de arquitetura como de maquetismo (*Modelmaking*) se revelaram interessantes e motivadoras para estes alunos uma vez que fazem parte do Curso de Ensino Especializado em Desenho de Arquitetura.



Figura 24. Imagens do Museu Guggenheim de Frank Lloyd Wright.

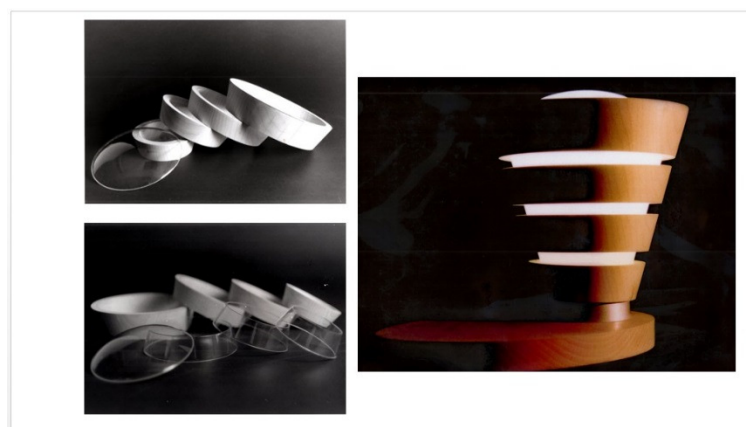


Figura 25. Objeto tridimensional construído a partir da figura 24. Fonte: Própria.

Finda a apresentação foram expostos todos os materiais e outros recursos de consulta para que os alunos explorassem, de livre vontade, a diversidade e características dos materiais para, depois, dar início à construção do objeto 3D. Ao introduzir os materiais foram sendo feitas referências técnicas de construção, montagem e colagens específicas para cada material.

O resto da aula decorreu em contínua partilha de ideias e técnicas em simultâneo com a experimentação. Esta aula ficou sumariada como: A relação título/obra; tridimensionalidade; contato com material de construção. Visionamento de diapositivos exemplificativos. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 6. Apontamentos 2ª Aula.

Feedback e Feedforward – 2ª Aula - Dia 7/2/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Apresentação motivadora.
+	O exercício feito previamente pela estagiária provou que este era exequível e atingível.
+	Alusão à Faculdade de Arquitetura e à formação no exterior. Relação com os objetivos dos próprios alunos.
+	Todos os exemplos apelaram à responsabilização individual.

A **terceira aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 9 de fevereiro de 2017.

Nesta aula foi feita, no seu início, a distribuição e projeção da Ficha de Verificação (Apêndice 16). Através da projeção foi feito o reforço dos materiais disponíveis à livre utilização e dos objetivos a atingir nesta segunda fase da UD. Também ficou reforçada a ideia de que, durante a construção, os alunos deveriam ter em consideração os elementos plásticos de representação tridimensional e técnicas de transformação plástica ou processos de síntese. Far-se-ia, deste modo, um reforço de conteúdos. Foi, de igual modo, importante lembrar os alunos que este objeto tridimensional seria o referente nos ensaios a serem feitos na 3ª fase da UD o que, por sua vez, provocou uma renovada explicação do que são "ensaios" auxiliada pela consulta dos Manuais de Desenho A – Ensino Secundário, 10ª Ano. Os Manuais do 11º e 12º Anos dos mesmos autores também estiveram sempre disponíveis para consulta. Como consequência desta consulta e do exposto nas Fichas de Verificação os alunos estabeleceram uma relação deste exercício com os treinos para os Exames Nacionais de Desenho A no que respeita à representação dos modelos 3D em cartolina a que estavam acostumados. A diferença agora assentava no objeto, sendo que seriam os alunos a criar o mesmo, e no fato de este nascer de uma imagem e de palavras/conceitos, escolhidas e/ou identificadas por estes, com o objetivo de colmatar algumas das principais dificuldades relativas à interpretação dos enunciados dos EN.

Foi feita uma explicação sumária do que viriam a ser a 3ª e 4ª fases da UD. Os alunos foram informados que no final da UD far-se-ia uma exposição de todos os trabalhos mostrando a sequência das quatro fases o que causou alguma surpresa geral mas, sobretudo, renovado empenho.

Voltaram a ser projetados os diapositivos da aula anterior para que os três alunos que não tinham estado presentes pudessem ter acesso à mesma informação que os colegas e, também, por serem imprescindíveis à correta linha de raciocínio e execução do exercício.

O resto do tempo de aula foi preenchido com o esclarecimento de dúvidas técnicas (por pura curiosidade dos alunos foram postos à prova os conhecimentos que a estagiária tem pela sua formação anterior) e de conteúdos com o intuito de desbloquear os processos de transformação de uma imagem bidimensional em tridimensional e os objetos começaram a surgir.

Esta aula foi sumariada como: Projecção da Ficha de Verificação e explicação das 4 fases da Unidade de Trabalho. Início dos trabalhos de construção. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 7. Apontamentos 3ª Aula.

Feedback e Feedforward – 3ª Aula – Dia 9/2/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Repetição dos diapositivos da aula anterior para que todos os alunos acompanhassem o exercício com a mesma informação.
-	Contudo deve ser tomado em conta o tempo que se leva até toda a turma estar operacional.
-	Longas e/ou repetidas apresentações podem quebrar o bom ritmo e dinâmica de sala de aula.
Sugestões	Relembrar que esta turma é uma turma operativa.
	Ao entrar na sala de aula os alunos poderão encontrar sob as suas mesas material de construção ou, já preparados, elementos que já tenham construído na aula anterior. Estimulo à rápida operacionalização da turma.
	É importante a forma como nos apresentamos à turma para que as pragmáticas sejam eficazes.

A **quarta aula** (de três tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 13 de fevereiro de 2017.

A sala de aula estava organizada e preparada, com distribuição de materiais de construção pelas mesas, aquando da entrada dos alunos mudando, por completo, a dinâmica sendo que os alunos reiniciaram, em poucos minutos, os seus trabalhos.

Para esta aula a estagiária decidiu não fazer apresentação de diapositivos, contudo, foi feito um reforço oral/gestual dos objetivos deste exercício deixando, também, o sumário escrito no quadro branco o que se repetiu nas restantes aulas.

No início da aula foi feita a ligação entre o exercício que estava a ser feito e o curso a que pertenciam os alunos (Curso do Ensino Especializado em Desenho de Arquitetura). Sendo que este exercício de construção de “uma maquete” (ou objeto físico 3D) estava a ser feito na Disciplina de Desenho, isto lembrou os alunos a que curso pertenciam e de quais eram os seus objetivos. Criou-se, assim, uma boa contextualização do próprio exercício na área com a qual os alunos estavam mais familiarizados o que lhes transferiu alguma sensação de confiança e justificação.

Foi usada a técnica para abordar a estética. Ao ensinar técnicas de corte e colagem com o fim de se conseguirem melhores resultados visuais, não só se estavam a trabalhar os conteúdos e os requisitos expostos em Ficha de Verificação mas também se estava em constante relação com técnicas de construção de maquetas remetendo para a interdisciplinaridade - Disciplina de OPC (Oficina de Projeto de Construção) - e para as Provas de Aptidão Profissional.

Os alunos partilharam uns com os outros impressões e opiniões sobre os detalhes técnicos que iam aprendendo (figs. 26 e 27). Houve uma mudança de atitude e de grande grupo. A turma tornou-se dinâmica e comunicativa. Bom ambiente de sala de aula. No entanto, pareceu-nos que os alunos estariam a desviar-se do objetivo principal (levados pelo entusiasmo na experimentação) sendo que este visava a construção de um referente baseado nas palavras e/ou conceitos identificados como consequência de uma análise das imagens das Vanguardas anteriormente escolhidas.

Esta aula ficou sumariada como: Continuação dos trabalhos de construção do objeto tridimensional. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.



Figura 26. A ação da estagiária. Ensinaamentos técnicos. Fonte Própria.



Figura 27. Alunos em operacionalização. Fonte: Própria



Figura 28. Andamento dos trabalhos. Fonte: Própria.

Quadro 8. Apontamentos 4ª Aula.

Feedback e Feedforward – 4ª Aula – Dia 13/2/17 – 3 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Ligação do aprendizado com o Curso do Ensino Especializado Desenho de Arquitetura e Provas de Aptidão Artística/Profissional.
+	Técnica pela Estética.
+	Boa dinâmica na execução dos trabalhos. Alunos interessados.
+	Bom reforço sobre o termo “Referente”.
Sugestões	Usar e controlar a consulta da Ficha de Verificação.
	Explicação reforçada da diferença entre “Palavra” e “Conceito”.

A **quinta aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 14 de fevereiro de 2017.

No início da aula todos os alunos retiraram das suas pastas as suas Fichas de Verificação e as “suas” imagens das Vanguardas.

Foi feita, de forma breve mas eficaz, uma reflexão conjunta sobre as diferenças entre os termos “Palavra” e “Conceito”. Os alunos refletiram sobre as suas escolhas e de que forma é que os seus objetos construídos iriam transmitir ao observador essa mesma ideia.

Durante a aula e individualmente, a estagiária foi discutindo os aspetos expostos e já preenchidos nas suas Fichas de Verificação. Assim foi possível reforçar a importância e utilidade das Fichas de Verificação e apelar, mais uma vez, ao sentido de responsabilidade e de tomada de decisões (autonomamente). Serviu também para reforçar que as Fichas de Verificação seriam um instrumento de avaliação onde constavam os objetivos principais.

Aula muito dinâmica e produtiva, com boa relação de grande grupo, na qual esteve bem presente a busca constante de soluções e conhecimentos de técnicas de construção.

Esta aula ficou sumariada como: Continuação da segunda fase do exercício. Relação de conceitos e palavras com a construção tridimensional. Definição de Conceito. Aplicação de uma “ideia” concetual ao objeto. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 9. Apontamentos 5ª Aula.

Feedback e Feedforward – 5ª Aula - Dia 14/2/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Os alunos queriam mais tempo de aula.
+	Boa explicação do termo “Conceito”
-	Tendência para a utilização de “Português acompanhado”.

A **sexta aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 16 de fevereiro de 2017.

Nesta aula todos os alunos terminaram os seus objetos tridimensionais.

Foi distribuída uma ficha informativa onde constava, por escrito, o resultado da explicação dos termos “Palavras” e “Conceitos” e as escolhas dos alunos (Apêndice 8). Esta ficha foi, também, transformada em diapositivo para que ficasse projetada durante todo o tempo de aula.

No final da aula foi pedido aos alunos que deixassem os seus modelos sobre as mesas e arrumassem todo o restante material deixando a sala limpa. Após a saída dos alunos, todos os modelos foram fotografados possibilitando a montagem e preparação de apresentação de diapositivos (na aula seguinte) dando início à 3ª fase da UD.

Esta aula ficou sumariada como: Conclusão da segunda fase da Unidade de Trabalho. Relação de conceitos/objeto/palavra; finalização da construção do objeto tridimensional. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

A **sétima aula** (de três tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 20 de fevereiro de 2017.

De acordo com a planificação foi dado início à terceira fase da UD. Os alunos tiveram a oportunidade de assistir, com agrado, a uma apresentação de diapositivos com as imagens dos seus objetos construídos na fase anterior (Apêndice 9). As fotos, todas a preto e branco, representavam bem as ideias dos alunos; os jogos de luz e sombra e a relação entre os volumes construídos (fig. 29).

Foram distribuídas pelos alunos as imagens dos seus modelos (em folhas tamanho A4) e explicado que esse seria o ponto de partida deste exercício que teria como objetivo os processos de análise. E nesse sentido, para bom começo, fez-se um reforço de conteúdos. Também se adiantou, a título de informação, que na fase seguinte (4ª e última fase da UD) se iriam abordar os processos de síntese, indicados na Ficha de Verificação, através de uma composição final.

Os alunos deram inícios aos seus “ensaios”, começando pela análise da imagem do seu objeto passando, num segundo tempo, para a observação direta do objeto em si posto, novamente, em cima da mesa de trabalho.

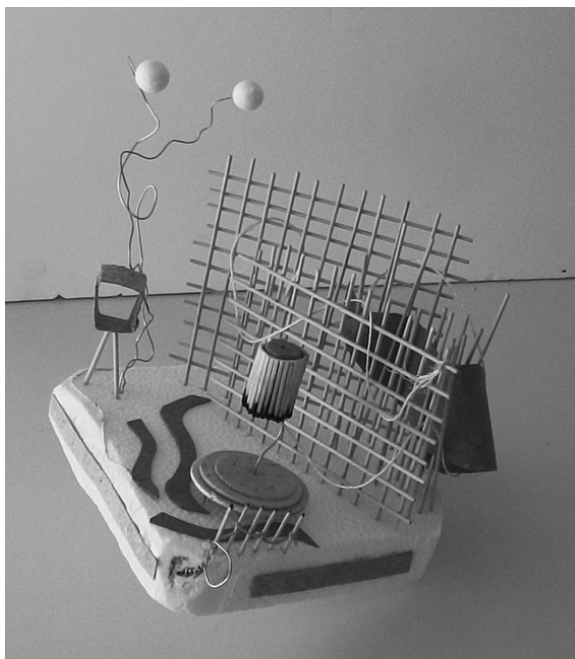


Figura 29. Trabalho da aluna F. Fonte: Própria.

Relativamente aos meios atuantes relacionados com a lista de materiais sugeridos para utilização em Exame Nacional revelou-se surpreendente a referência a esferográfica preta e marcadores. Por falta de costume na utilização de estes meios foram várias as hesitações ao seu uso.

Esta aula ficou sumariada como: Início da terceira fase do exercício. Apresentação de PPT com fotos dos trabalhos dos alunos (maquetas executadas na segunda fase do exercício). Abordagem teórica dos processos de análise. Exploração dos modelos através de vários desenhos de acordo com a Ficha de Verificação. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 10. Apontamentos 7ª Aula.

Feedback e Feedforward – 7ª Aula - Dia 20/2/17 – 3 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Boa conotação entre materiais e alusão à FV.
+	Frequente correlação com o Exame Nacional de Desenho A.
-	Tendência para a repetição de explicações para o grupo quando a dúvida é individual.

A **oitava aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 21 de fevereiro de 2017.

Nesta aula foi distribuída pelos alunos uma folha A4 com um resumo de aspetos importantes referentes à capacidade de análise e representação de objetos (Anexo 10). O mesmo resumo ficou, permanentemente, projetado durante o decorrer da aula e após a leitura do sumário.

Foram feitas chamadas de atenção ao que estava a ser projetado em aula, em constante correlação com o tipo de parâmetros e descritores usados, recorrentemente, para avaliação nos Exames Nacionais. Refletiu-se como fazer um registo coerente de um determinado objeto que se pretende representar. Aspetos e conceitos como morfologia; proporções; tridimensionalidade; relações entre luz e sombra e/ou claro e escuro; representação à mão livre; dimensão e equilíbrio do registo (relação com o tamanho do suporte) foram, novamente, abordados sempre em correlação com os objetivos que se pretendiam atingir, tanto no que respeita aos conteúdos do programa como nos Exames Nacionais.

Perguntando se haviam dúvidas sobre as palavras a “*Bold*” na ficha informativa, foi necessário fazer um reforço explicativo em relação às palavras “morfologia geral” e “proporções”, através de esboços rápidos feitos no quadro de figuras humanas proporcionadas e desproporcionadas, adicionando a vertente volumétrica, para bem representar o objeto pretendido. Também se mostrou, a propósito, a diferença entre trama; mancha e eixos de composição importantes no desenho de observação ou de análise.

Nesta aula também foram trabalhadas as diferenças entre os materiais atuantes propostos para utilização no exame Nacional. Durante a aula foi sendo feito um

incentivo à exploração dos meios atuantes que constavam na Fichas de Verificação e, sobretudo, à exploração de técnicas mistas coerentes. Os marcadores a cores e a esferográfica preta foram reintroduzidos por fazerem parte da lista de sugestões relativas aos meios atuantes para o Exame nacional. Surgiu, novamente, algum desconforto no manuseamento destes meios atuantes por falta de costume do seu uso.

Foi reforçado o uso e consulta dos manuais de Desenho existentes em sala de aula (material pertencente à Casa Pia de Lisboa) para visualização de exemplos sobre conteúdos como Processos de análise e Processos de síntese.

As alunas **F** e **H** demonstraram vontade de trocar os seus objetos referentes para fazer pelo menos um ensaio de um objeto que não lhes pertencia. Ambos os registos foram feitos em pastel de óleo e, curiosamente (talvez por sugestão), os resultados foram idênticos.

Foram sempre sendo feitas alusões à visita ao Museu do Chiado relembrando os aspetos formais principais das obras vistas através da consulta do catálogo da exposição Amadeo de Souza-Cardoso.

Esta aula ficou sumariada como: Continuação da terceira fase do exercício, processos de análise. Observação de formas. Utilização de materiais da lista de verificação. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 11. Apontamentos 8ª Aula.

Feedback e Feedforward – 8ª Aula - Dia 21/2/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Boa conotação entre materiais e alusão à FV.
+	Frequente correlação com o Exame Nacional de Desenho A.
+	Coerência com os critérios e descritores.

A **nona aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 23 de fevereiro de 2017.

Nesta aula os alunos foram finalizando os seus ensaios sobre o seu objeto tridimensional como é exemplo a figura 30 e apêndice 11.



Figura 30. Ensaaios do aluno I. Fonte: Própria.

Em termos de ação pedagógica seguiu-se a mesma linha interventiva e de reflexão constante da aula anterior. No entanto, e desta vez, foi feita também uma análise individual das Fichas de Verificação (trocando ideias com a estagiária) incentivando a opinião própria dos alunos sobre os objetivos que iam sendo cumpridos e sobre quais ainda podiam trabalhar.

Esta aula ficou sumariada como: Finalização da terceira fase do exercício. Processos de análise. Observação de formas. Utilização de materiais da Ficha de Verificação. Análise das Fichas de Verificação. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 12. Apontamentos 9ª Aula.

Feedback e Feedforward – 9ª Aula - Dia 23/2/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Muito importante o acompanhamento e análise feita, individualmente, às Fichas de Verificação. Responsabilização e autonomia na análise.
+	Frequente correlação com o Exame Nacional de Desenho A.
+	Coerência com os critérios e descritores.

A **décima aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 2 de março de 2017 após umas curtas férias de Carnaval. Nesta aula foi dado início à quarta UT, ou quarta fase da UD, inteiramente dedicada a uma revisão sobre as Vanguardas; estruturas de composição e processos de síntese.

Foi feita, no início da aula, uma apresentação de diapositivos com o título “As Vanguardas e os Processos de Síntese” (Apêndice 12). Esta apresentação para além de ter como objetivo fazer uma revisão dos processos de síntese também ambicionava reforçar o espírito de grupo que se começava a sentir. Imagem a imagem foi-se mostrando a todos os alunos o resumo dos seus trabalhos que, ao serem projetados e vistos por todos, reforçou a sensação de trabalho de turma.

Ao contrário do que era esperado verificou-se que muito poucos alunos tinham na sua posse o Glossário sobre processos de síntese e meios atuantes distribuído pela professora cooperante em anos anteriores. Esta ferramenta foi, novamente, distribuída pelos alunos por ser imprescindível a sua consulta nesta fase da UD. O último diapositivo ficou em permanente projeção para reforço do que estava escrito na Ficha de Verificação.

Após a apresentação dos trabalhos dos primeiros alunos (sempre feitas por ordem alfabética de acordo com a lista de alunos da turma deste 12º ano A) e tendo sido feita uma troca de impressões sobre o que estava a ser visto, as atenções e dúvidas concentraram-se na apresentação da aluna surda **G**. Esta aluna, revelando sempre vontade própria e criativa, tinha visualizado na sua imagem (“A azenha” de Amadeo S.C.) um perfil de rosto humano. Juntando essa ideia a uma das palavras que registou no dia da visita ao Museu do Chiado, a palavra “sentimentos”, e a palavra “azinha”, terminou com a ideia fixa de “sentimentos que fluem” do nosso cérebro. Por ser difícil para os colegas conseguir identificar quais as intenções da colega foi feita uma explicação suplementar em ambos os veículos comunicacionais.

Aqui, e mais uma vez, foi chamada a atenção para a importância dos títulos das obras observadas. Foi o caso do trabalho do aluno **I** que baseou o seu trabalho mais no título em si (“A ascensão do quadrado verde e a mulher do violino” de Amadeo S.C.) do que em outros aspetos formais ou sinestéticos.

A segunda parte da apresentação dos diapositivos foi dedicada à revisão dos “Isms” ou de algumas imagens pertencentes a obras de artistas das Vanguardas. Em simultâneo foi sendo pedido que os alunos identificassem quais os processos de síntese visíveis nas obras observadas. Depois da partilha fazia-se projetar à cor azul a confirmação do que tinha sido identificado (processos de síntese) pelos alunos. Questões

emergentes das palavras “Invenção” e “Movimento” também foram discutidas em grupo, sendo que a conclusão geral foi a de que a palavra movimento se refere à consequência da aplicação de um ou vários processos de síntese numa só composição (que nos liga a outro conceito que é o de “tempo”) e que invenção estaria relacionada com a forma criativa como se aplicam os processos de síntese na estruturação de uma composição. Esta apreciação geral concentrou-se na observação de imagens como “A cabeça de ferro” e “Perspetiva dinâmica de um quarto ao despertar” (Santa-Rita).

Após a apresentação dos diapositivos, os alunos iniciaram as suas composições, objetivo principal desta última fase da UD. O objeto 3D anteriormente construído pelos alunos na segunda fase da UD serviu, novamente, de referente sempre com base na palavra/conceito escolhida.

A consulta dos manuais de Desenho A e do Catálogo da Exposição de Amadeo Souza-Cardoso foi recorrente durante o último tempo de aula o que já se tornava uma vontade autónoma por parte da maioria dos alunos.

A estagiária apresentou aos alunos uma nova ferramenta de consulta. Tratava-se de uma “roda das cores” que indicava quais as cores primárias e todas as conjugações possíveis que destas advêm até às suas complementares. Para se perceber melhor qual a importância que os alunos, nesta fase da UD, estavam a dar a qualquer tipo de recurso auxiliar, a estagiária foi mostrando a “roda das cores” e perguntando se os alunos a encontravam útil e porquê (fig. 31). Todos os alunos responderam que seria muito importante e útil na escolha de cores e contrastes para a composição que agora ensaiavam e todos queriam uma para si. A estagiária reproduziu várias “rodas” para futura consulta, reforço e retenção dos aspetos expressivos das “cores das Vanguardas”, ajudando também, eventualmente, na criação de composições que mostrassem uma relação movimento/tempo pelo uso de degradés ou complementares.



Figura 31. A Roda das Cores. Fonte: Própria.

Esta aula ficou sumariada como: Início da quarta e última parte da Unidade de trabalho. Visionamento de um PPT – Revisão das Vanguardas e Processos de Síntese. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 13. Apontamentos 10ª Aula.

Feedback e Feedforward – 10ª Aula – Dia 2/3/17 – 2 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Importante mostrar novamente o trabalho de todos os alunos.
+	Bom diálogo com os alunos.
+	Bom lançamento do exercício seguinte.
+	Bom vocabulário gráfico e conceptual associado ao EN.
+	Bom despoletar de processos na condução de um produto paralelo às necessidades dos alunos para o EN.
-	Controlar atitudes “revertendo” em melhoramentos sócio comportamentais.
Sugestões	Referir a componente comportamental como alvo de avaliação. Criação de uma tabela com parâmetros e descritores de avaliação usados na UD.

A **décima primeira aula** (de três tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 6 de março de 2017.

Iniciou-se a aula fazendo um resume da explanação feita durante a apresentação de diapositivos da aula anterior como reforço dos objetivos do exercício.

Após o resume da aula anterior foi apresentado um novo recurso (figura 32). Tratou-se de um vídeo com o título “Amadeo, e Depois” sobre a exposição “Sob o Signo de Amadeo – Um Século de Arte” no Centro de Arte Moderna da Gulbenkian (2013-2014).



Figura 32. Vídeo Amadeo, e Depois. Fonte: Própria.

Como pano de fundo as imagens de várias obras foram sendo projetadas enquanto os alunos pensavam e executavam as suas composições finais. Aqui surgiu a questão da melhor ou pior escolha dos meios atuantes durante o Exame Nacional. Reforçou-se o fato de que, no Exame Nacional, o tempo disponível para a execução dos dois grupos de exercícios é sempre de três horas. Isto leva a que seja importante uma reflexão prévia mas rápida relativamente à escolha dos meios atuantes sugeridos no próprio exame. No entanto esta escolha deverá, sobretudo, ser coerente com o tipo de exercício pedido e com o que o aluno pretende expressar através da mesma.

Como exemplo de dois exercícios feitos com meios atuantes diferentes de um mesmo referente ou, neste caso, paisagem, foi mostrado, usando o Catálogo da exposição que os alunos tinham visto no primeiro dia da UD, os quadros de Amadeo S.C. (figs. 33 e 34) com o título “A casita clara” e “*Maisonette*”, sendo o primeiro um

óleo sobre tela e o segundo aguarela sobre papel, ambos de 1915-1916 (Catálogo, 2016, p. 234 e 263). A intenção revelou-se na expressão pelas cores escolhidas, mesmo que usando meios atuantes diferentes.

Após esta experiência convidou-se os alunos à experimentação dos materiais, usando técnicas mistas coerentes, em aproveitamento do tempo disponível para o exercício em execução.



Figura 33. “A casita clara” de A .S. C. Fonte: Catálogo da exposição.



Figura 34. “Maisonette” de A. S. C. Fonte: Catálogo da exposição.

Os alunos pediram, novamente, a “roda das cores” para consulta. Esta ferramenta tornou-se eficaz.

Notou-se, contudo, por vezes, alguma relutância na escolha dos processos de síntese e se esta escolha deveria ser em função de um registo de movimento; tempo; criatividade e/ou invenção. Apesar de serem conteúdos aprendidos em anos anteriores, nem todos os alunos foram autónomos no arranque da sua composição, sendo que a

aluna **G** demonstrou muita dificuldade em simplificar a sua ideia original (perfil humano; sentimentos; azenha) e a aluna **E** aplicando demasiada simplificação na fuga ao uso de outros processos de síntese.

Destas dificuldades surgiu a necessidade de se abordarem os processos de estruturação compositiva.

Sendo que esta aula foi muito fértil em informação, no seu final os alunos puseram muitas questões relativas ao tipo de avaliação feita em Exame Nacional e de que médias precisariam para que tivessem sucesso. Isto transferiu à estagiária a sensação de falta de autonomia, por parte dos alunos, na aquisição de informação sobre os Exames Nacionais e do tipo de avaliação futura a que estariam sujeitos. Mais uma vez ficou reforçada a necessidade de se criar uma tabela escrita com parâmetros e descritores de avaliação para conhecimento próprio e guia dos alunos. Este aspeto será motivo de reflexão no ponto 4.2 do capítulo quarto deste relatório.

Esta aula ficou sumariada como: Continuação da quarta fase do exercício. Elaboração das composições através dos processos de síntese. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Nesta aula não foi feito o *feedback* por parte da professora cooperante por esta ter entendido não ser necessário, deixando a sugestão de continuidade do processo de explanação e apoio adotado pela estagiária.

A **décima segunda aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 7 de março de 2017. Esta aula decorreu de forma tranquila e muito produtiva à semelhança da aula anterior.

A estagiária fez, durante a aula, a leitura das Fichas de Verificação e foi tirando apontamentos, segundo a tabela de avaliações (Apêndice 17) relativos ao desempenho dos alunos sendo que se aproximava a avaliação final e autoavaliação.

A aula ficou sumariada como: Continuação das composições com base nos processos de síntese. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão da professora cooperante Luísa Barros.

No dia **9/3/2017** os alunos saíram em visita de estudo, no âmbito da disciplina de História e Cultura das Artes, ao Museu da Gulbenkian – Exposição de “Almada Negreiros”.

A **décima terceira aula** (de três tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 13 de março de 2017.

Nesta aula deu-se início a uma reflexão de grande grupo sobre autoavaliação e avaliação em correlação permanente com os Exames Nacionais incidindo as atenções em parâmetros e descritores recorrentes nos mesmos. Foi, por isso, necessário um reforço explicativo das diferenças entre Parâmetros e Descritores para que os alunos melhor interpretassem a tabela que lhes foi distribuída relativa aos parâmetros e descritores das quatro fases distintas da UD (Apêndice 18).

Relembrou-se, uma vez mais, as palavras/conceitos escritas por cada aluno e reforçou-se a atenção para o peso e utilidade que estas tiveram desde o início da atividade e para o fato de que estas poderiam ainda servir para alguma alteração/adaptação que sentissem necessário, de acordo com os parâmetros de avaliação que, agora, conheciam.

Durante toda a aula foram propostas e discutidas técnicas mistas e meios atuantes em função de melhores resultados finais.

Constantemente foram sendo comparadas as composições com os descritores que avaliavam esta 4ª fase da UD.

Esta aula ficou sumariada como: Continuação da composição com base nos processos de síntese. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob supervisão/orientação da professora cooperante Luísa Barros.

Quadro 14. Apontamentos 13ª Aula.

Feedback e Feedforward – 12 Aula - Dia 13/3/17 – 3 Tempos de 45 minutos	
Aspetos a considerar.	
+	Muito importante o acompanhamento e análise feita, individualmente, à tabela de parâmetros e descritores. Responsabilização e autonomia na análise.
+	Frequente correlação com o Exame Nacional de Desenho A.
+	Melhoria dos produtos pela nova consciência dos alunos relativamente à avaliação e autoavaliação.
+	Boa fragmentação da aferição conceptual e formal.

A **décima quarta aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 14 de março de 2017.

Nesta aula os alunos foram concluindo as suas composições e iniciou-se a autoavaliação dos alunos que estavam satisfeitos com os seus produtos, dando-os por terminados.

No processo de autoavaliação confirmou-se a dificuldade dos alunos em interpretar corretamente os parâmetros apontados para cada fase da UD. Feito o reforço dos seus significados coube à estagiária decidir se os alunos estavam bem elucidados relativamente à diferença entre descritores, podendo, só depois, dar continuidade à autoavaliação. Através do diálogo e constante *feedforward*, tendo o aluno uma visão clara do pretendido, foram sendo atribuídos valores.

As duas primeiras alunas a fazerem a sua autoavaliação foram alunas surdas e a comunicação foi feita, inteiramente, em Língua Gestual Portuguesa. Por este fato e pelo interesse genuíno que as alunas demonstraram neste tipo de apreciação dos seus trabalhos, a ação demorou mais tempo do que tinha sido, inicialmente, previsto pela estagiária. Isto também se verificou nas aulas seguintes uma vez que todos os alunos revelaram muita necessidade de fazerem perguntas sobre os descritores que tinham que relacionar com os seus produtos relativos às quatro fases da UD.

Os alunos que iam terminando as suas composições foram sendo acompanhados, a pedido da estagiária, pelo par pedagógico, professora Inês Silva.

Esta aula ficou sumariada como: Finalização de todos os procedimentos relativos à Unidade “Desenhar as Vanguardas”. Autoavaliação e avaliação. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

A **décima quinta aula** (de dois tempos de 45 minutos) teve lugar no dia 16 de março de 2017. Esta aula ficou sumariada como: Avaliação e autoavaliação. Aula lecionada pela estagiária Margarida Morán sob a supervisão/observação da professora cooperante Luísa Barros.

Esta foi a última aula contabilizada em planificação para avaliações e autoavaliações. No entanto as avaliações foram continuadas nos dias 20 e 21 de março paralelamente ao arranque de nova UD planificada pelo par pedagógico Luísa Barros e Inês Silva, tal como referido no ponto 3.2. deste capítulo.

No dia 23 de março foram distribuídas pelos alunos folhas de inquérito. Com isto pretendeu-se obter algum *feedback*, por parte dos alunos, relativamente à participação e lecionação da estagiária e da própria experiência dos alunos nesta Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas”. Foi, ainda, apresentado um PPT (Apêndice 14) com o resumo de todos os trabalhos de cada aluno com o intuito de finalizar a Unidade e preparar a exposição final dos trabalhos.

3.4. Disseminação dos trabalhos da unidade de trabalho

Pela importância que assume a ação de disseminação dos trabalhos dos alunos, tanto a nível da comunidade escolar como para os próprios alunos pelo exemplo que dão, foi pedida autorização à Direção do CED Jacob Rodrigues Pereira (Dr. António Lopes) e ao Coordenador do Departamento de Expressões (Professor Alexandre Louro) para a montagem de uma exposição dos trabalhos finais resultantes da Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas”. O pedido foi entusiasticamente aceite com agrado e por unanimidade.



Figura 35. Diretor do CED, Dr. António Lopes. Fonte própria.



Figura 36. Coordenador do Dep. de Expressões, professor Alexandre Louro. Fonte Própria



Figura 37. Exposição final dos trabalhos. Fonte própria.

3.5. Aulas de apoio extracurriculares ao Exame Nacional e recursos

A dificuldade na língua portuguesa verificada, tanto por parte dos alunos surdos como alunos ouvintes, levanta problemas na interpretação dos enunciados dos Exames nacionais – neste caso o Exame Nacional de Desenho A – ideia que já foi apresentada no ponto 2.1 do segundo capítulo.

Apesar dos intérpretes serem conhecedores destas dificuldades específicas dos alunos, nem por isso são exímios conhecedores do vocabulário gestual específico da disciplina de desenho. Esse vocabulário ainda não existe formalmente (não existem intérpretes para esta área especificamente).

Os gestos/palavras vão surgindo naturalmente, em sala de aula, sempre que vão sendo necessários para explicar recursos, meios atuantes, conteúdos e conceitos respetivos às práticas da disciplina e ao seu programa. A necessidade de apoio extracurricular e de mobilização escolar na solução deste problema é essencial, embora desafiante.

Neste sentido, a estagiária propôs à Direção do CED um trabalho de apoio e acompanhamento em horário extracurricular, proposta que foi aceite.

Assim, foi possível a interveniência da estagiária nas aulas de apoio de preparação ao Exame Nacional através da escolha de cerca de 60 palavras e conceitos associados ao vocabulário comum dos exames (Apêndice 15). Essas palavras escritas foram transformadas em gestos e, posteriormente, filmados – com a participação ativa dos estudantes surdos proponentes a exame – para acesso visual de todos os alunos surdos e ouvintes (fig. 38). A estas aulas frequentavam não só os alunos da turma do Curso de Desenho de Arquitetura (com quem a estagiária trabalhou) mas também alguns alunos do Curso de Imagem Interativa que, apesar de terem a disciplina de Desenho B, e com menos tempos semanais, queriam tentar o acesso ao ensino superior tendo que fazer o Exame Nacional de Desenho A. Todos obtiveram resultados positivos.

Os vídeos foram, depois, tratados pela Unidade de Investigação do CED Jacob Rodrigues Pereira (com a coordenação do Doutor Paulo Vaz de Carvalho e a sua equipa de formadores surdos), reproduzidos, finalmente, em *Site* disponível a toda a comunidade surda (estudantil e familiar). O *Site* pode ser visitado em

<http://academialgp.weebly.com/o-projeto.html>, no menu *Home* pelo link “Exame Nacional de Desenho A (vocabulário).”

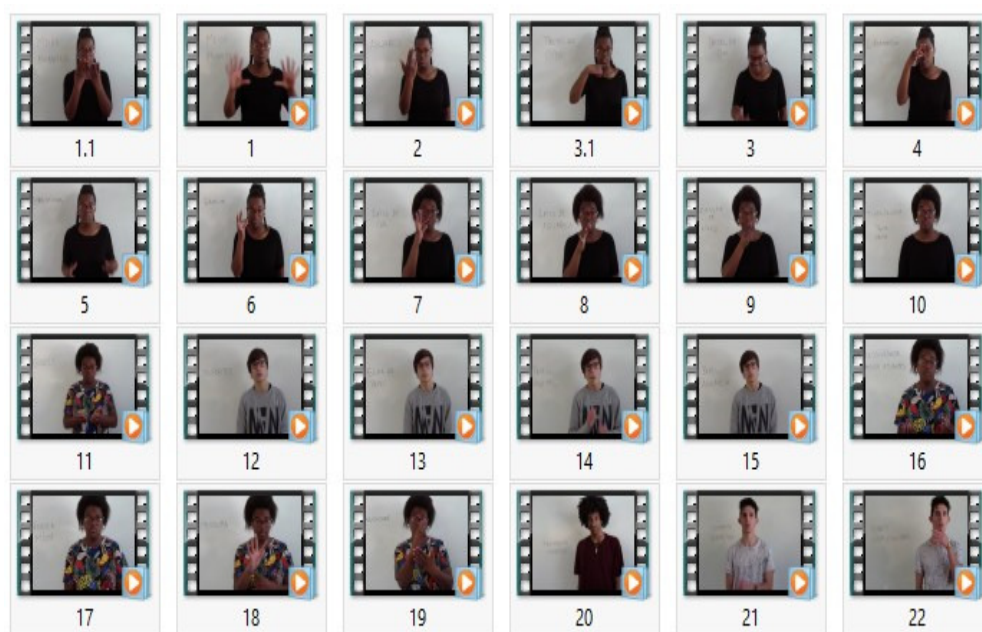


Figura 38. Vídeos de captação das palavras/gestos específicos do desenho. Fonte: própria.

Foi, assim, criado um recurso permanente no sentido de ajudar a melhorar a comunicação nas aulas de desenho, ajudar na interpretação dos enunciados dos Exames Nacionais, ajudar os próprios professores e os intérpretes que acompanham os alunos nas visitas de estudo a exposições de arte.

4. Análise e Reflexão: Resultados e aproveitamento dos alunos

4.1. Avaliações da Unidade Didática e resultados aos Exames nacionais.

Pela opção de se fazer uma avaliação criterial durante toda a Unidade Didática, fomos levados à transformação do programa em operações, ou seja, em várias atividades distintas. Se a metodologia é uma metodologia faseada e sequencial, os vários segmentos operativos; os vários componentes pertencentes às operacionalizações deverão ir sendo avaliados, desde o primeiro momento, através de um conjunto de critérios, também eles sequenciais e, sobretudo, significativos no processo de aprendizagem/ensino dos alunos.

Só a avaliação criterial torna possível identificar o tipo de medidas necessárias para que os alunos em dificuldades possam ser apoiados de forma diferenciada na concretização dos objetivos desejados. Negociando critérios, caracterizando as situações de aprendizagem, tornando claros os parâmetros que orientam a avaliação, torna-se mais fácil para todos os intervenientes no processo educativo a observação e a análise das situações e mais eficazes e adequadas as decisões a tomar (IIE,1994, p.3).

Sendo que para esta Unidade Didática foram contabilizados como critérios de avaliação aspetos relativos à aquisição de conceitos e de desenvolvimento de valores, e estando esta UD vocacionada para a preparação ao EN de Desenho A, os critérios principais analisados e avaliados estavam no âmbito dos critérios relativos às práticas e domínios que proporcionam o aprofundamento dos processos de síntese e de análise.

Os exercícios que foram criados tinham duas dinâmicas a analisar. Uma era relativa aos descritores do nível de desempenho, e a outra estava relacionada com os princípios e estratégias de composição, registo e construção. Havia, pois, que fragmentar a aferição, estipulando distintos critérios.

De forma resumida, e reforçada pelos instrumentos de avaliação (Apêndices 16, 18, 20 e 21) e os produtos finais de cada UT (quatro fases), já apresentados nos apêndices relativos ao relato da Unidade Didática, cada UT abordou diferentes critérios a avaliar.

Cumprindo com as normas internas do CED Jacob Rodrigues Pereira as percentagens atribuídas seriam as de 30% - 30%, - 40%, sendo que os primeiros 30%

seriam atribuídos aos aspetos de Assiduidade e Atitudes, os segundos 30% atribuídos a exercícios em projeto e os últimos 40% aos exercícios finais. Não podendo alterar as regras a estagiária, contudo, “distribuiu” os segundos 30% pelas duas primeiras fases da UD por serem exercícios de transição – 10% para os registos e esboços e 20% para a construção do modelo/refente. De igual modo subdividiu os 40% atribuídos a exercícios finais em, 20% para os ensaios, trabalhando os processos de análise e 20% para a composição, trabalhando os processos de síntese - terceira e quarta fases da UD (Apêndice 17).

As autoavaliações numa turma do 12º ano de escolaridade deveriam ajudar, só por si, no desbloqueio da capacidade crítica de cada aluno. Deveria ser, também, sequência e consequência da boa retenção de conteúdos que levam à aquisição de competências adequadas aos seus objetivos, para que o sucesso não se traduza em números, ou numa questão de sorte ou, ainda, de inteira e exclusiva responsabilidade do professor.

Nesta Unidade de trabalho todos os alunos cumpriram com os objetivos principais e com os tempos apontados. A boa esquematização da Unidade Didática; a contínua utilização da Ficha de Verificação; o constante *feedback* e *feedforward*, construtivos e positivos, oferecidos pela estagiária e a proficiência em Língua Gestual Portuguesa, foram, seguramente, aspetos facilitadores à obtenção destes resultados.

Apresentamos, finalmente, o quadro das qualificações específicas e globais, uma vez que não estiveram só em causa os resultados ao Exame Nacional de Desenho A mas, também, as PAA e as FCT destes mesmos alunos.

Dos nove alunos da turma, cinco estavam inscritos no Exame Nacional. No dia do Exame só compareceram 3 alunos. Este é um aspeto comum a todos os anos letivos que deriva, primeiro da não obrigatoriedade na execução do exame sendo alunos de um curso profissionalizante de nível quatro, segundo, e sobretudo, por questões familiares perfeitamente alheias aos professores. Todos os alunos que fizeram os dois Exames Nacionais (Português e Desenho A) tiveram acesso ao ensino superior.

Quadro 15. Resultados dos alunos da turma bilingue do ensino integrado.

12^a Ano do Ensino Artístico Especializado – Curso de Desenho de arquitetura

	UD	Exame Nacional	Disciplina Nota final	PAA	FCT
Aluno A	12	-	11	11	13
Aluno B #	11	-	-	-	-
Aluna C	15	-	17	14	18
Aluno D *	11	Não foi a EN	11	15	18
Aluna E	11	-	12	13	18
Aluna F *	17	18,4 - 18	16	16	19
Aluna G *	16	Não foi a EN	16	13	18
Aluna H *	15	13,8 - 14	14	15	19
Aluno I *	16	14,1 - 14	13	16	19
*-----Alunos proponentes a Exame Nacional					
#-----Aluno que quis repetir o 12º ano.					

4.2. Análise de resultados da prática pedagógica.

O professor será sempre o maior responsável pelo sucesso dos alunos. Dando o melhor dos exemplos em sala de aula, utilizando-se de ferramentas teóricas educacionais, dos programas curriculares de que dispõe e do seu próprio currículo (por vezes o oculto), o professor vai transferindo conhecimento e despoletando outros, tendo em vista objetivos previamente estipulados. “Para comunicar conhecimento e fornecer um modelo de competência, o professor deve estar à vontade para ensinar e aprender” (Bruner, 1998, p.93).

Durante este percurso de aprendizagem, uma das experiências tidas foi dentro das problemáticas do ensino integrado e do tema da inclusão. Aprendemos, pela prática, que só é possível falar-se de inclusão se se falar também em diferenciação pedagógica e respeito pela diversidade.

No que respeita à ação da estagiária na sua relação com uma turma do ensino integrado em contexto bilingue, esta resume-se, sobretudo, à contínua sensibilidade aos aspetos comunicacionais e sociais que desse contexto advêm. Os conhecimentos de Língua Gestual Portuguesa facilitaram, sobremaneira, a ação em sala de aula.

Desta turma de nove alunos, três eram surdos e todos muito diferentes na sua forma particular de entender a sua surdez, inclusivamente, de a aceitar. Formavam um

subgrupo comunicacional que não se relacionava entre si (uma das alunas só comunicava com a estagiária e era a única que assumia totalmente a sua surdez) e, portanto, muito isolados, inclusive no que respeita aos restantes alunos da turma. De uma forma geral esta turma não tinha um comportamento típico (social) de uma turma de um 12º ano.

Daqui emerge a importância dada pela estagiária aos fatores comunicacionais em sala de aula. Algo deveria ser feito no sentido de transformar esta turma num grupo de trabalho. Um dos grandes objetivos da ação pedagógica, neste contexto, é poder criar valores de autonomia e equidade, para que estes alunos possam, no futuro, saber responder aos desafios que virão do ambiente exterior à escola, integrando-se socialmente.

No ensino integrado e das NEE as estratégias terão de ser diferenciadas. Nestes casos a diferenciação pedagógica não passa só pela adaptação dos programas educativos individuais, mas sim, e também, pelo nível de motivação que os alunos necessitam receber por parte dos professores. E quanto maiores forem as expectativas dos professores em relação aos alunos maiores serão as expectativas que os alunos terão sobre si mesmos e sobre os resultados que poderão atingir. Sendo assim, e nesse sentido, o constante *feedback* e *feedforward* motivadores oferecido pela estagiária aos alunos e a permanente adaptação dos recursos educativos às necessidades que fossem surgindo, de aula para aula, caracterizaram a ação pedagógica contida na Unidade Didática “Desenhar as Vanguardas”.

De uma forma resumida, abordando aspetos positivos e menos positivos da ação pedagógica, apresentamos, aqui, os mais significativos:

- O uso recorrente de imagens das vanguardas portuguesas incutiu nos alunos o espírito desejado.
- Em cada Unidade de Trabalho era feita uma alusão à atividade da Unidade de Trabalho seguinte, criando expectativas e aumentando a motivação dos alunos.
- A projeção no quadro de “linhas guia” dos exercícios (tridimensionalidade, processos de síntese e processos de análise)

durante as aulas, transformou-se num recurso e orientação constantes.

- A criação de uma Ficha de Verificação, recurso educativo e instrumento de avaliação, foi base de constante *feedback* e *feedforward* sobre os exercícios em execução, provocando, sempre, troca de ideias e vontades.
- Os exemplos reais e objetos previamente feitos (treinados) pela estagiária, no âmbito da sua formação anterior, transmitiram a ideia de que o que estava a ser pedido aos alunos, não só era exequível como interessante e em perfeita concordância com os aspetos ligados ao tema “Desenhar as Vanguardas” e ao curso de Desenho de Arquitetura, apelando à responsabilização individual.
- Sempre que fosse pertinente, era feita a repetição dos aspetos da aula anterior não deixando alunos sem informação essencial ao desenvolvimento sequencial dos exercícios.
- O reforço informado sobre técnicas de construção (utilização apropriada dos materiais) aumentando os conhecimentos pela estética, e também, fazendo uma correlação como curso ao qual os alunos pertenciam – Curso de Desenho de Arquitetura, reforçando conhecimentos a aplicar nas futuras Provas de Aptidão Artística e nas Unidades de Formação de Curta Duração. Mais uma vez o apelo à responsabilização.
- A transferência de entusiasmo pela experimentação.
- Chamando os alunos pelos nomes próprios e pedindo opiniões que fossem partilhadas em grupo, foi possível transformar um ambiente individualista em ambiente de grupo, melhorando, sobremaneira, os aspetos interrelacionais de turma.
- Os instrumentos de avaliação criados no sentido de melhor orientar os alunos numa boa autoavaliação, tais como as Fichas de verificação e a tabela de critérios e descritores relacionados com o programa curricular e em concordância com as competências desejadas, foram de extrema utilidade.

- A dinâmica criada em sala de aula no ato de autoavaliação, independentemente de os alunos serem ou não proponentes a Exame Nacional, provocou uma tomada de consciência da futura avaliação feita em estágio (UFCD). Tinha, também assim, sido criada uma ferramenta de consciencialização da futura realidade exterior à escola.

Todos os valores que os alunos se atribuíram estavam muito próximos (ou iguais) aos que já tinham sido, previamente, atribuídos pela estagiária sem que os alunos soubessem. Este fato prova que os critérios e descritores foram adequadamente escolhidos e que se apropriavam, todos eles, ao tipo de exercícios a que se referiam. Contudo, esta tabela de critérios e descritores deveria ter sido distribuída mais cedo na Unidade Didática. Se a análise da tabela, por parte dos alunos, tivesse sido feita de forma gradual desde o início da unidade Didática, a autoavaliação no momento final dos trabalhos talvez não tivesse demorado mais do que estava inicialmente previsto. Foram necessários mais cinco tempos de aula para que todas as autoavaliações fossem feitas adequadamente.

Não foi feita a heteroavaliação, por não se querer exceder tempos de aula, experiência que a estagiária proporá numa futura prática pedagógica.

Por não se querer deixar nenhum aluno sem as devidas informações ou conhecimentos, podemos cair no erro da excessiva repetição em grande grupo. Desta análise conclui-se que é preferível que esta repetição seja feita, sempre que adequada, individualmente, não interrompendo o percurso normal de aula.

Não sendo possível, neste contexto específico de ensino, a não presença de um par pedagógico, e estando a estagiária em posição contraditória pela prática individualizada em sala de aula, optou-se pelo auxílio pontual de uma das professoras do par pedagógico oficial, sob aval e observação da professora cooperante, Luísa Barros.

Os resultados advindos da distribuição de um inquérito de análise por *diferencial semântico* (Charles Osgood, 1957) ultrapassaram positivamente as expectativas da estagiária (Apêndice 22).

“Os educandos detêm dificuldades que se exteriorizam nos aspetos experimentais da prática instrumental, porquanto não desenvolvem hábitos culturais, nem autonomia, nem método de trabalho que lhes permita, sem o apoio individualizado dos professores, corresponder às propostas colocadas” (Silva, “2010, p.84). A disponibilidade e predisposição do par pedagógico Inês Silva e da estagiária; o constante *feedback* e *feedforward*, trabalhando em “zona proximal de desenvolvimento”, foram atitudes de desbloqueio às dificuldades acima referidas.

Porque escolhemos operacionalizar uma metodologia faseada, todos os resultados que emergiram foram sendo, sistematicamente, enaltecidos e analisados, consequência dessa mesma proximidade entre aluno/professor.

O contributo das teorias e conceitos pedagógicos foi-se revelando, implícita e explicitamente, durante a operacionalização da UD. Contudo, a sua prática, também foi incrementando vontades à criação e implementação de estratégias futuras; de novas formas de instrumentalização dos conteúdos programáticos, sendo que a verdade é que estes assentam em sistemas de tentativa e erro, independentemente do contexto específico em que se trabalhou aqui, neste momento, ou se trabalhará no futuro.

Resta-nos, pois, a vontade à experimentação futura, num processo contínuo de adaptação e aprendizagem, reforçando conhecimentos (os da estagiária), cujas intenções estarão sempre dedicadas à especificidade e necessidade de cada aluno, em profundo respeito pelas suas características pessoais, culturais e sociais, sempre com perseverança construtiva e afeto motivador.

5. Considerações finais

O primeiro objetivo de um acto de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro.

(Bruner, 1999, p.39)

Sendo este um relatório das práticas pedagógicas de Ensino Supervisionado, cabe agora dizer que esta prática foi fértil em novos conhecimentos e aprendizagens sobre questões essenciais à operacionalização de uma Unidade Didática, tendo sido uma experiência de grande importância, contribuindo, sobretudo, para a verdadeira apropriação desses conhecimentos e da sua aplicação na prática profissional de hoje e no futuro.

A metodologia faseada e adaptação de recursos e estratégias ao longo da Unidade Didática promoveu, na sua globalidade, a aproximação aos objetivos estipulados, às competências desejadas e ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Contudo, considerando que a ação pedagógica, num contexto de ensino integrado e específico, por ser bilingue, acresce na sensibilidade necessária à especificidade de cada aluno, tendo em conta as suas características no que respeita ao ritmo de aprendizagem, ao seu estilo cognitivo, aos saberes pré-existentes, às estratégias de aprendizagem e suas contínuas adaptações, exige-se, aqui, um conhecimento profundo de cada um dos alunos.

Sentimos ser necessário repensar o tipo de abordagem feita aos alunos que não obtiveram tanto sucesso como outros, ou que, referindo-nos a outros alunos, teriam tido todos os requisitos para obter sucesso no Exame nacional e, ainda assim, não quiseram aceder ao Ensino Superior ou desistiram de o fazer no dia do Exame. Isto prova que, por vezes, os seus contextos individuais obrigam a melhores considerações sobre os sentimentos e as emoções e não, somente, sobre aspetos de transferência de conhecimentos ou conteúdos.

Concluimos que, no que respeita à experiência das práticas pedagógicas e neste contexto de Ensino Integrado, todas as práticas nos levam a novas consolidações de

conhecimentos pré-existent mas, também, e sobretudo, nos ativam a criatividade para a resolução das problemáticas que forem surgindo, seguramente, no futuro.

Os processos de educação de Bruner, Vygotsky e Piaget foram, e serão, base de apoio na resolução de problemas e da operacionalização construtiva de qualquer Unidade Didática, pela sua importância e aplicabilidade. Neste sentido, também compreendemos que um reforço positivo constante por *feedback* e, sobretudo, *feedforward* podem fazer toda a diferença no tipo de desenvolvimento dos alunos; no seu estímulo às aprendizagens e no modo como encaram as suas próprias avaliações, não como aferição pura mas como crescimento, primeiro dentro da sala de aula e depois fora dela, na sua futura prática profissional. A atitude de dar *feedback* e *feedforward*, com base num construtivismo positivo e motivador, revelou-se de suma importância na relação professor/alunos surdos, promovendo respostas a problemas comunicacionais típicos do Ensino Integrado e autonomia necessária à sobrevivência na sociedade de hoje, despoletando os melhores valores de Cidadania.

Em estágio, nem sempre escolhemos a disciplina e/ou a escola à qual vamos assistir; fazer exercícios de observação e entrar em ação pedagógica. Caímos, por isso, e sempre, no desafio de ter que operacionalizar qualquer disciplina contida no âmbito do grupo docente que este mestrado tem como foco. E, mais uma vez, mesmo que suportando-nos em aprendizagens teóricas imprescindíveis, vamos sempre buscar as “ferramentas” que adquirimos ao longo da vida, as formações anteriores, a nossa base sociocultural, enfim, o que somos. Mas o papel da professora cooperante, raramente enaltecido ou apreciado, é fulcral na forma como são feitas as retenções das aprendizagens e operacionalização da Unidade Didática. Pelo exemplo dado pela professora cooperante Luísa Dauphinet de Barros, contruímos memórias de eficácia, empenho e dedicação incondicional que guardaremos, sempre, com o melhor dos reconhecimentos.

No futuro, independentemente do tipo de ensino onde possamos vir a exercer, levamos desta experiência conhecimentos que servirão de ferramentas à boa estruturação e operacionalização de unidades de trabalho sempre em função, emocional e funcionalmente, de cada futuro aluno.

Referências Bibliográficas

- Araújo, L. M., Marvão, F., Coelho, T., Tavares, A., & Pinto, J. S. (2000). *220 Anos Casa Pia de Lisboa - Instruir, educar e amparar*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa, Comissão Instaladora do Centro Cultural Casapiano, Centro de recursos educativos.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Barros, L. D. (2004). *O desenho de observação e a literacia visual (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Edições 70, Lda.
- Carvalho, C., & Conboy, J. (2013). Desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Em F. H. Veiga (coord), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 67-120). Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalho, J. T. (1987). *Pequena História de um Pensionista da Instituto de Surdos-Mudos da Casa Pia de Lisboa - 1917 a 1926*. Lisboa.
- Carvalho, P. V. (2007). *Breve História dos Surdos - no Mundo e em Portugal*. Lisboa: SurdUniverso.
- Castelo Branco, J., Caldas, A. C., & Roldão, M. C. (2011). *Questões sobre ensino e aprendizagem. PRO_LGP: Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa*. (Vol. 16). Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Catálogo. (2016). *Amadeo de Souza-Cardoso, Porto-Lisboa 2016-1916*. Porto: Museu Nacional Soares dos Reis & Blue Book.
- Colmenares, M. C., Espanol, M. C., & Rodríguez, J. B. (2013). *Entre Lineas Trazos y Visiones. Modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*. Bogotá: Editorial Malucaco.
- Coménio. (2015). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Conlin, J. (2005). Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. *educational HORIZONS*, 83(3), pp. 154-159. Obtido de <https://www.jstor.org/stable/42926529>
- Fernandes, D., Gaspar, A., Borralho, A., Cid, M., & Fialho, I. (2014). O feedback nas práticas de oito docentes universitários de licenciaturas de artes e humanidades. Em D. Fernandes, A. Borralho, C. Barreira, A. Monteiro, D. Catani, E. Cunha, & M. P. Alves, *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas* (Vol. 2, pp. 445-474). Lisboa: Educa.
- Ferraz, A. M., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), pp. 421-431. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-530X2010000200015&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ferreira, S. A. (2016). *A mão, técnica como pensamento*. Mestrado em Escultura (orientação de João Castro Silva). Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes.
- García-Sanpedro, M. J. (2012). Feedback and feedforward: Focal points for improving academic performance. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*, 2(2), pp. 77-85. doi:<http://dx.doi.org/10.3926/jotse.49>
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar - Programa integrado de artes visuais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- IIIE. (1994). *Avaliação criterial/Avaliação normativa*. In: "*Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*"/IIIE. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundário/Documentos/Avaliação/avaliação_criterial.pdf
- Navarro, P., & Lima, M. S. (2000). *Casa Pia de Lisboa: Centro Cultural Casapiano-Património Cultural*. Lisboa: Casa pia de Lisboa: Centro de Recursos Educativos.

- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. Em F. H. Veiga (coord), *Psicologia da Educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pinto, J. d. (1994). *Casa Pia de Lisboa "A feliz sementeira"*. Edição da Casa Pia de Lisboa.
- Projeto Socioeducativo do CED Jacob Rodrigues Pereira. (2016). *Casa Pia de Lisboa*. Lisboa.
- Ramos, A., Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Reis, V. (2001). *Desenho A 10º ano : Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Ramos, A., Queiroz, J. P., Barros, S. N., & Reis, V. (2002). *Programa de Desenho A 11º e 12º Anos: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- Rousseau, J. J. (1889). *Emile: Concerning Education*. Boston: D.C. Heat & Company.
- Silva, C. d. (1896). *Real Casa Pia de Lisboa - Breve História da sua fundação, grandeza e desenvolvimento de 1780 até ao presente*. Lisboa: Tipografia Brito Nogueira.
- Silva, I. (2010). *O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Sousa, R. d. (1980). *Desenho (área : artes plásticas): T.P.U. 19*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Sousa, R. d. (1995). *Didática da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, I. (2007). *O Feedback Nas Práticas Avaliativas De Duas Professoras De Português Do Ensino Secundário (Tese de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Vygotsky, L. (1979). *Mind in Society: The development of higher psychological process* (2ª ed.). Press, Harvard University. Obtido de <http://ouleft.org/wp-content/uploads/vygotsky-Mind-in-Society.pdf>

- Vygotsky, L. (1993). *Collected Works of L. V. Vygotsky: The fundamental problems of defectology* (Vol. 2). Plenum Press. Obtido de <http://WWW.marxist.org/archive/vygotsky>
- Yip, H. (2017). Developing innovative thinkers and positive risk-takers. *SCAN - Professional learning*, 36. Obtido de <https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/scan/past-issues/vol-36,-2017/developing-innovative-thinkers-and-positive-risk-takers>

ANEXOS

ANEXO 1. Planificação Oficial

CURSO DE DESENHO DE ARQUITECTURA ANO_ 12º DISCIPLINA _Desenho A PROFESSOR _Inês Silva / Luísa Barros /Margarida Morán - Estagiária			
2016/2017- 2º Período			
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as ferramentas e materiais de acordo com a sua especificidade - Compreender, aplicar e desenvolver o vocabulário gráfico - Saber traduzir uma ideia criativa em linguagem gráfica - Compreender e aplicar as regras inerentes à estruturação de um projeto tendo em conta a expressão pessoal e o observador de acordo com uma metodologia faseada - Compreender e valorizar os processos de trabalho a par do produto - Identificar os mecanismos decorrentes das sessões de agilização de pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais: suportes (cartões, balsa e papéis), riscadores (grafites de diferentes durezas, lápis de cor, marcadores, caneta esferográfica preta), aquosos (guaches, tinta da china, ecolines) e pastéis secos e de óleo - Processos de análise: Estudo de formas: Estruturação e apontamento (esboço) - Processos de síntese: sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose e ampliação. - Sentido: observador: plano de conteúdo ou significado: -Níveis de informação visual - Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado - Totalidade e fragmento; - Materialidade e discursividade; - A ação do observador; - Interpretação, projeção, sugestão e expectativa - Memória e reconhecimento - Atenção, seleção, habituação - Imaginação - Sintaxe: Efeitos de cor, movimento e tempo. Contrastes cromáticos. - Procedimentos: Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade). Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros) Prática do desenho como ato de ver, estruturador do pensamento e potenciador da destreza manual Fases do processo criativo: Preparação, incubação, iluminação e verificação Transversal a todos os conteúdos: prática do desenho de observação 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa exemplos técnicos e artísticos. - Consulta material didático. - Utiliza o Diário Gráfico - Utiliza listas de verificação fornecidas pelas professoras. - Visiona filmes e PowerPoints relativos aos conteúdos e atividades - Efetua Visita de estudo - Ilustração Analisa um poema e elabora 3 ilustrações de acordo com os conceitos principais do interpretado, utilizando diferentes processos de síntese (A3). - Desenhar as Vanguardas Modelo tridimensional- Análise e síntese - Visita as exposições sobre Vanguardas do Museu do Chiado. - Analisa os exemplos técnicos, artísticos e conceptuais sobre o tema Vanguardas - Verbalização de experiências visuais: Identifica contextos semânticos através da análise/ verbalização de palavras/conceitos contidos nas imagens observadas. - Utiliza o método dialógico em grande grupo como facilitador da busca de conceitos. - Constrói um modelo tridimensional (cor neutra) materializando um conceito, recorrendo a diferentes processos de síntese: em cartolina, balsa ou outro material rígido, e tendo como referente uma imagem selecionada de entre as vistas na visita de estudo ou dentro do tema Vanguardas, e a palavra/conceito que associou à imagem, elabora um modelo tridimensional. Reinterpretação do modelo construído. - Explora o modelo através do desenho, tendo como referente a palavra/conceito escolhida, utilizando diferentes meios riscadores e aquosos, conferindo um significado expressivo explícito através de diferentes gradientes e tratamento cromático, que se poderá constituir em diferentes ensaios. - Mural da Liberdade Elabora uma proposta, à escala, sob o tema Liberdade para uma intervenção pictórica a executar num muro interior do CED. (A2) - interdisciplinaridade com Oficina de Projetos de Construção. - Reforça a terminologia específica da disciplina em LGP. - Dissemina os produtos em espaço próprio na comunidade Transversal a todas as atividades: organiza uma sebenta/ Diário de Bordo da disciplina contemplando as listas de verificação, matéria teórica, glossário técnico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento em contexto de sala de aula - Responsabilidade - Assiduidade - Disciplina - Método de trabalho Análise dos trabalhos propostos e reflexão a partir dos mesmos Eficácia na comunicação visual Sensibilidade ao envolvimento objeto/espaco e objeto/observador Técnica ao serviço da estética Domínio dos materiais atuantes Qualidade da organização e execução



Casa Pia de Lisboa
CED Jacob Rodrigues Pereira

PROJECTO CURRICULAR DISCIPLINAR
PLANIFICAÇÃO

CURSO DE DESENHO DE ARQUITECTURA ANO_12º DISCIPLINA_Desenho A PROFESSOR_Inês Silva / Luísa Barros /Margarida Morán - Estagiária 2016/2017- 2º Período			
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS/ ACTIVIDADES	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Dominar as ferramentas e materiais de acordo com a sua especificidade - Compreender, aplicar e desenvolver o vocabulário gráfico - Saber traduzir uma ideia criativa em linguagem gráfica - Compreender e aplicar as regras inerentes à estruturação de um projecto tendo em conta a expressão pessoal e o observador de acordo com uma metodologia faseada - Compreender e valorizar os processos de trabalho a par do produto - Identificar os mecanismos decorrentes das sessões de agilização de pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais: suportes (cartões, balsa e papéis), riscadores (grafites de diferentes durezas, lápis de cor, marcadores, caneta esferográfica preta), aguassos (guaches, tinta da china, ecolines) e pastéis secos e de óleo - Processos de análise: Estudo de formas: Estruturação e apontamento (esboço) - Processos de síntese: sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose e ampliação. - Sentido: observador: plano de conteúdo ou significado: -Níveis de informação visual - Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado - Totalidade e fragmento; - Materialidade e discursividade; - A acção do observador; - Interpretação, projecção, sugestão e expectativa - Memória e reconhecimento - Atenção, selecção, habituação - Imaginação - Sintaxe: Efeitos de cor, movimento e tempo. Contrastes cromáticos. - Procedimentos: Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade). - Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação) - Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros) - Prática do desenho como acto de ver, estruturador do pensamento e potenciador da destreza manual - Fases do processo criativo: Preparação, incubação, iluminação e verificação - Transversal a todos os conteúdos: prática do desenho de observação 	<ul style="list-style-type: none"> - Observa exemplos técnicos e artísticos. - Consulta material didáctico. - Utiliza o Diário Gráfico - Utiliza listas de verificação fornecidas pelas professoras. - Visiona filmes e PowerPoints relativos aos conteúdos e actividades - Efectua Visita de estudo - Ilustração Analisa um poema e elabora 3 ilustrações de acordo com os conceitos principais do interpretado, utilizando diferentes processos de síntese (A3). - Desenhar as Vanguardas Modelo tridimensional- Análise e síntese. - Visita as exposições sobre Vanguardas do Museu do Chiado. - Analisa os exemplos técnicos, artísticos e conceptuais sobre o tema Vanguardas - Verbalização de experiências visuais: Identifica contextos semânticos através da análise/ verbalização de palavras/conceitos contidos nas imagens observadas. - Utiliza o método dialógico em grande grupo como facilitador da busca de conceitos. - Constrói um modelo tridimensional (cor neutra) materializando um conceito, recorrendo a diferentes processos de síntese: em cartolina, balsa ou outro material rígido, e tendo como referente uma imagem seleccionada de entre as vistas na visita de estudo ou dentro do tema Vanguardas, e a palavra/conceito que associou à imagem, elabora um modelo tridimensional. - Reinterpretação do modelo construído. - Explora o modelo através do desenho, tendo como referente a palavra/conceito escolhida, utilizando diferentes meios riscadores e aguassos, conferindo um significado expressivo explícito através de diferentes gradientes e tratamento cromático, que se poderá constituir em diferentes ensaios. - Mural da Liberdade Elabora uma proposta, à escala, sob o tema Liberdade para uma intervenção pictórica a executar num muro interior do CED. (A2)- interdisciplinaridade com Oficina de Projectos de Construção. - Reforça a terminologia específica da disciplina em LGP. - Dissemina os produtos em espaço próprio na comunidade - Transversal a todas as actividades: organiza uma sessão/ Diário de Bordo da disciplina contemplando as listas de verificação, matéria teórica, glossário técnico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento em contexto de sala de aula - Responsabilidade - Assiduidade - Disciplina - Método de trabalho - Análise dos trabalhos propostos e reflexão a partir dos mesmos - Eficácia na comunicação visual - Sensibilidade ao envolvimento objecto/espaco e objecto/observador - Técnica ao serviço da estética - Domínio dos materiais actantes - Qualidade da organização e execução

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Instalações do CED Jacob Rodrigues Pereira





Cozinha e Refeitório.



APÊNDICE 2

PLANIFICAÇÃO

Atividade Estratégias	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos	Produto	Tempo previsto	Instrumentos de Avaliação
Primeira Fase - 1ª Unidade de Trabalho					
Visitar as exposições sobre as Vanguardas Portuguesas no Museu do Chiado	Despertar processos criativos. Saber observar. Interiorização de vocabulário próprio	Pequeno Bloco	Registo em pequeno bloco dos conceitos/ palavras e aspetos formais das obras vistas	Tempos 2 2/2/2017	- Relacionamento no contexto da visita de estudo. - Aquisição de conceitos. - Análise e desconstrução das imagens em signos/ significados. - Produtos/registos
- PowerPoint de reforço à visita de estudo. - Utilizar o método dialógico em grande grupo como facilitador da busca de conceitos. - Escolha de uma imagem das obras visitadas por parte dos alunos e que servirá como ferramenta de trabalho.	- Identificar conceitos/ palavras e aspetos formais das obras visitadas através da análise. - Verbalizar experiências visuais. - Perspetiva diacrónica e sincrónica	- Projetor para apresentar em PPT várias obras relacionadas com o tema e com a visita ao Museu do Chiado. - Possível distribuição de cartões com palavras/ conceitos. - Catálogo da exposição A.S.C.		Tempos 3 6/2/2017	- Relacionamento em contexto de sala de aula. - Responsabilidade - Assiduidade - Disciplina - Método de trabalho - Análise da maior ou menor dificuldade em atribuírem significados e conceitos às imagens apresentadas. Número de registos feitos no bloco

Atividade Estratégia	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos	Produto	Tempo previsto	Instrumentos de Avaliação
Segunda Fase – 2ª Unidade de Trabalho					
<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de formas geométricas e figuras humanas presentes na obra escolhida. - Escolha de matérias para a construção do modelo. - Relacionar a palavra selecionada com o objeto 3d que se quer construir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os mecanismos decorrentes das sessões de agilização de pensamento. 	<p>PPT sobre tridimensionalidade.</p> <p>Enunciado projetado e distribuído sobre aspetos 3d</p>		<p>Tempos 2</p> <p>7/2/2017</p>	<p>Palavras/ Conceitos escolhidos.</p> <p>Relação da imagem com o objeto 3d.</p> <p>Relação do título com a obra.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Construir um modelo geométrico tridimensional (cores neutras). - Modelo como futuro referente para os ensaios 	<p>Materialização tridimensional da palavra/ Conceito escolhida.</p> <p>Dominar as ferramentas e materiais de acordo com a sua especificidade.</p> <p>Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos materiais.</p> <p>Processos de síntese</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais vários e com diferentes durezas. - Balsa. - Cartões. - Pastas de modelar. - Arames e fios. - Espumas e cortiças. - Colas <p>Projeção da Ficha de Verificação</p> <p>Uso dos manuais</p> <p>Catálogo da exposição A.S.C.</p>	Modelo 3D	<p>Tempos 9</p> <p>De:</p> <p>9/2/17 a</p> <p>16/2/17</p>	<p>Concretização do objeto e a sua relação com a imagem.</p> <p>Materiais e técnica escolhida.</p> <p>Elementos Plásticos de representação tridimensional</p> <p>Técnicas de transformação plástica</p> <p>Ficha de verificação</p>

Atividade Estratégias	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos	Produto	Tempo previsto	Instrumentos de Avaliação
--------------------------	--------------------------	-----------------------	---------	-------------------	------------------------------

Terceira Fase – 3ª Unidade de Trabalho

Conclusão do modelo. Reinterpretação do modelo. Explorar o modelo através do desenho tendo como a palavra/ Conceito escolhida. Elaborar vários ensaios desenhados.	Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. (P. Análise) Liberdade de escolha dos meios atuantes na utilização de técnicas mistas.	Meios riscadores e aquosos. - PPT com as fotos a preto e branco dos modelos dos alunos. - Fotos em papel distribuídas. -Modelos como referente. - Folha informativa processos de análise. - Catálogo da exposição	Ensaaios Mínimo 3	Tempos 7 De: 20/2/17 a 23/2/17	- Os desenhos concretizados. - Fluência. - Significado expressivo. - Comunicação de uma ideia/significado/ Conceito. -Processos de análise -Ficha de verificação
---	--	--	--------------------------	--	---

Estratégias	Específicos	Didáticos		previsto	
Quarta Fase – 4ª Unidade de Trabalho					
Fazer um desenho de reinterpretação do modelo, em formato A3	Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. Técnicas mistas. Processos de síntese. Uso da cor. Propriedades sinestésicas	PPT – Processos de síntese. Catálogo da exposição. Glossário. Roda das cores. Vídeo “Amadeo, e Depois”. Lista de Verificação Meios riscadores e aquosos. Mistos	Composição	Tempos 7 De: 2/3/17 a 7/3/17	-Ficha de verificação Os desenhos concretizados. -Fluência. -Significado expressivo. -Comunicação de uma ideia/significado/ Conceito. Técnicas de transformação gráfica Listas de Verificação

Atividade Estratégia	Objetivos Específicos	Recursos Didáticos	Produto	Tempo previsto	Instrumentos de Avaliação
Conclusão e Avaliação	Avaliação e Auto avaliação	Tabela de parâmetros e descritores		Tempos 7 13/3/17 a 16/3/17	PRODUTOS Avaliação Sumativa pela análise de descritores.
Disseminação dos trabalhos finais.			Exposição no CED Jacob Rodrigues Pereira.		

APÊNDICE 3

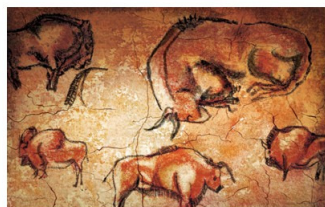
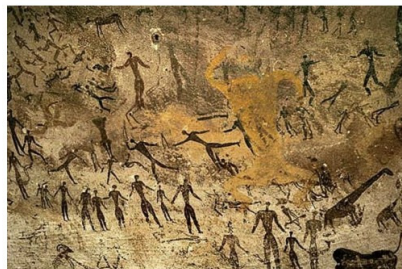
Apresentação do dia 6 de fevereiro de 2017.

Vanguardas Portuguesas



A nossa Visita de Estudo
ao Museu do Chiado

Mas antes...



As duas exposições: Amadeo de Souza-Cardoso e as Vanguardas e Neovanguardas séc XX e XXI

Eduardo Viana.

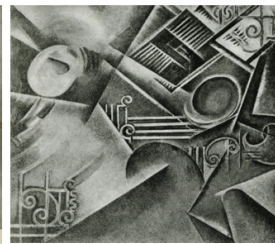
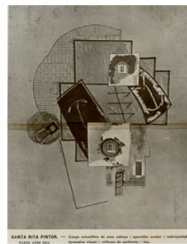


Movimento
Composição
Geometrização
Rotação
Sobreposição
Colorido



Paris
Casal Delaunay

Santa Rita Pintor



Cores frias.
Abstrato.
Metal.
Contar histórias através da pintura e desenho.

Composição.
Cubismo/Futurismo
Colagens como referentes.
Geometrização.

Nadir Afonso.



Rigor na técnica.
Sobreposição



Repetição.
Rotação.
Composição.
Movimento.
Invenção.
Cor.

Joaquim Rodrigo



Cores primárias.
Formas geométricas.
Barco.
Viagem.
El Dourado

Composição esquemática.

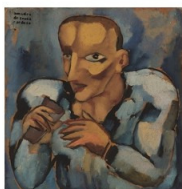


Amadeo de Souza-Cardoso.



Campestre.
Geometrização.

Planificação dos volumes.



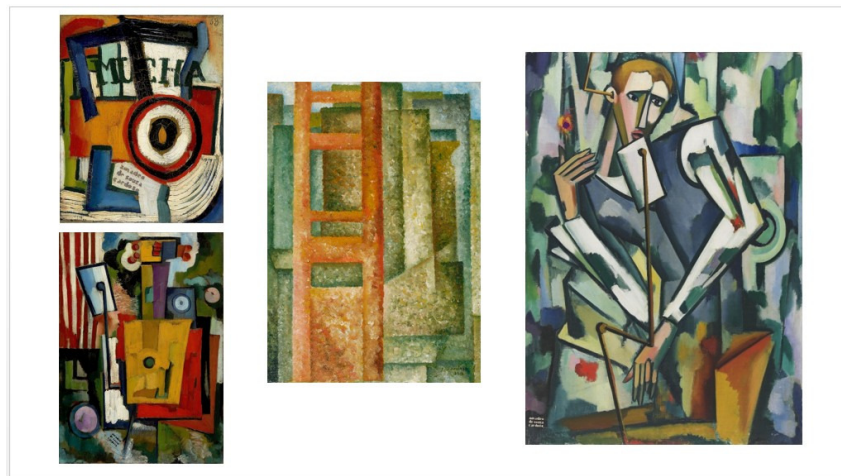
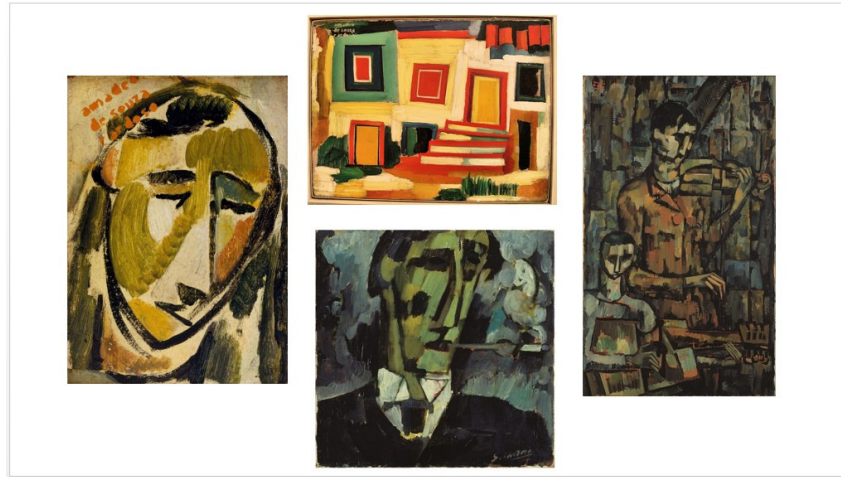
Agonia.
Tristeza.
Pensador.
Insano.
Expressivo.
Azul.
Sentimentos.
Técnica rápida.
Cores antinaturais.



Geometrização mais agressiva.
Não correção dos planos.
Círculos "à Delaunay".
Referências populares (portuguesas)
Letras e números.



Não é abstrato.
Identificação dos 5 sentidos.
Contraste de cores.



APÊNDICE 4

Registos de Palavras/Conceitos – Visita ao Museu dia 2/2/2017

Amadeo Souza-Cardoso / As Vanguardas e Neovanguardas da Arte Portuguesa, séculos XX e XXI

Aluno A (2) - Eduardo Viana, movimento, composição.

Aluno B (2) – Só escreveu títulos de obras

Aluna C (7) – **Eduardo Viana**, composição, formas geométricas, movimento, rotação; **Santa Rita**, cores frias; **Amadeo**, descrição biográfica (por escrito), paisagem, pensador, tristeza, canção popular, geometrização mais agressiva, não representa a realidade fielmente, **Delaunay** cerâmica.

Aluno D (0)

Aluna E (2) – **Eduardo Viana**, composição, movimento.

Aluna F (8) – **Eduardo Viana**, colorido, abstrato, geométrico; **Santa Rita**, abstrato, máscara; **Joaquim Rodrigo**, barco, navegação, mar, viagem; **Amadeo**, pobre, agonia, prisão, insano, expressivo, azul. Canção popular, colorido, círculos, camponesa, olaria. Cinco sentidos, cor, mistura, dramatismo.

Aluna G (4) – **Eduardo Viana**, rotação (desenhou no bloco olhos e nariz – a única que desenhou); “Ismos”, séc. XX e XXI, cubismo, expressionismo, surrealismo, Picasso, Dali; Sentimentos (em destaque)

Aluna H (14) – **Eduardo Viana**, movimento, geometrização, rotação, colorido; **Santa Rita**, cores frias, abstrato; **Nadir Afonso**, sobreposição, rigor na técnica; **Joaquim Rodrigo**, cores primárias, geometrização; **Amadeo**, campestre, geometrização, “o pobre louco”, expressividade, tristeza, pensador, tenso, técnica rápida, cores antinaturais. Canção popular, geometrização mais agressiva, planos não corretos, roupa tradicional, cerâmica, identifica os 5 sentidos.

Aluno I (6) – **Eduardo Viana**, movimento, composição, rotação, sobreposição, cores primárias e secundárias. **Santa Rita** e **Joaquim Rodrigo**.

AÊNDICE 5

Apresentação do dia 7 de fevereiro de 2017.

Desenhar as vanguardas

O objeto tridimensional

Alguns exemplos de transformação e criação tridimensional.



Figura 39. “Fumador de boquilha”. Fonte: Catálogo da exposição ASC.

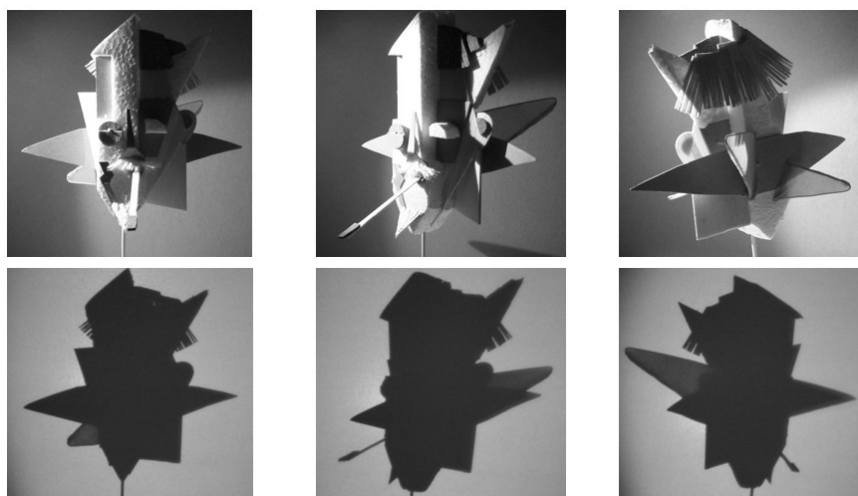


Figura 40. Exercício tridimensional feito pela estagiária relativo à obra de ASC. Fonte: Própria.

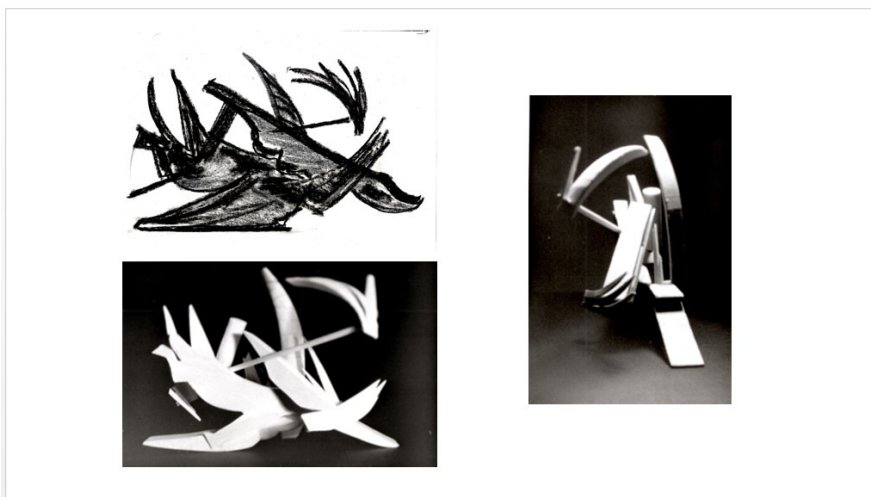


Figura 41. Exercício 3D feito pela estagiária enquanto aluna de arquitetura. Fonte: Própria.



Figura 42. Imagens bidimensionais do Museu Guggenheim. Fonte: Própria.

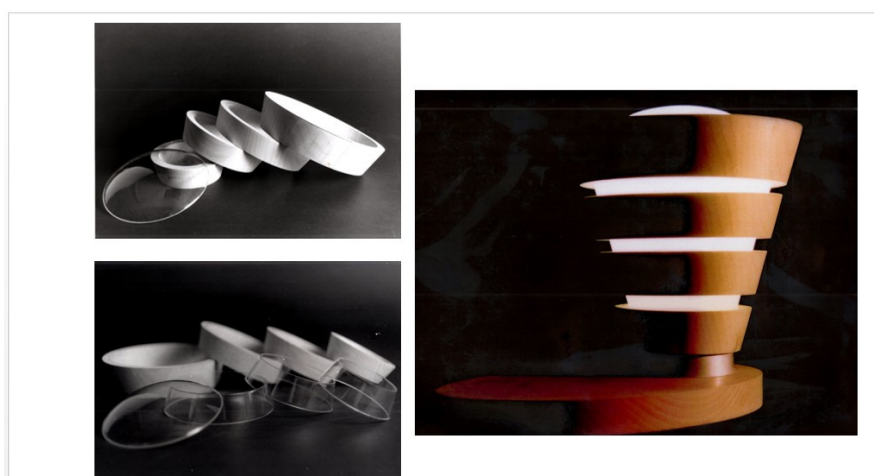


Figura 43. Exercício tridimensional relativo à figura x feito pela estagiária enquanto aluna de *Modelmaking*. Fonte: Própria.

APÊNDICE 6

Desenhar as Vanguardas

Enunciado:

Análise e síntese

- **Visita as exposições sobre Vanguardas do Museu do Chiado.**
- Analisa os exemplos técnicos, artísticos e conceptuais sobre o tema Vanguardas
- **Verbalização de experiências visuais:** Identifica contextos semânticos através da análise/ verbalização de palavras/conceitos contidos nas imagens observadas.
- Utiliza o método dialógico em grande grupo como facilitador da busca de **conceitos**.

Constrói um modelo tridimensional (cor neutra).

Materializa um conceito, recorrendo a diferentes processos de síntese: em cartolina, balsa ou outro material rígido, e tendo como referente uma imagem selecionada de entre as vistas na visita de estudo ou dentro do tema Vanguardas, e a palavra/conceito que associou à imagem, elabora um modelo tridimensional.

Reinterpretação do modelo construído.

Explora o modelo através do desenho, tendo como referente a palavra/conceito escolhida, utilizando diferentes meios riscadores e aquosos, conferindo um significado expressivo explícito através de diferentes gradientes e tratamento cromático, que se poderá constituir em **diferentes ensaios**.

Aula do dia 7/2/17

APÊNDICE 7

Expressão e representação da tridimensionalidade. Aula do dia 7/2/17

Elementos plásticos de representação tridimensional.

As formas criadas com materiais volumétricos têm uma característica particular: como são tridimensionais, existem no espaço. Quando a luz incide sobre elas, vêem-se como um esquema de luz e sombra. É neste sentido que falamos de elementos plásticos.

Quando a luz incide sobre os elementos básicos com os quais construímos um esquema tridimensional, este será visto como uma configuração de contrastes e gradações de valor.

Qualquer material tridimensional que possamos modelar é plástico. Estes elementos dividem-se em três classes e a interação dos três oferece-nos:

- Sólidos;
- Planos;
- Linhas;
- Espaços.

Objeto, massa e volume.

Quando criamos esquemas bidimensionais apenas nos preocupamos com uma única relação com o observador – a face do desenho ou da pintura. O observador estabelece com ele apenas uma relação frontal.

Quando projetamos composições no espaço real temos que as considerar a partir de todos os pontos de vista. Também o observador não pode compreender e apreciar a forma se não a olhar de todos os lados. Isto significa que estamos perante uma série de sistemas de inter-relações.

APÊNDICE 8

Conceito (significado)

Conceito significa definição, conceção ou caracterização. É a criação de uma **ideia** por meio de **palavras** ou **recursos visuais**.

Exemplos:

- **Marioneta**/boneco(a)
- **Cidade**/edifícios/água
- **Jardim** (à beira rio)
- **Ascensão**/promoção
- **Tempo**/horas/dias
- **Sentimentos**/Azenha/Cabeça de água/Movimento
- **Rotunda**/flor/Lisboa/viagem
- **Dinâmica**/Movimento/Quarto
- **Personalidade**/carácter/estado de alma/Máscara

Aula de 16/2/2017

APÊNDICE 9

Apresentação do dia 20 de fevereiro de 2017.

3ª Fase do Exercício

Estudo das formas através de ensaios (desenhos).

20/2/2017

Fotografias dos trabalhos tridimensionais

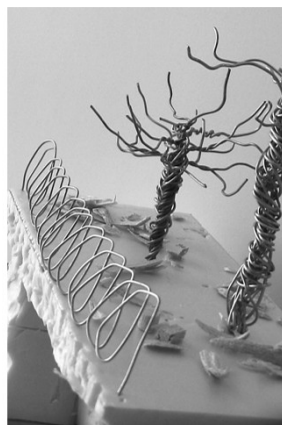


Figura 44. Objeto 3d do aluno A. Fonte: Própria.

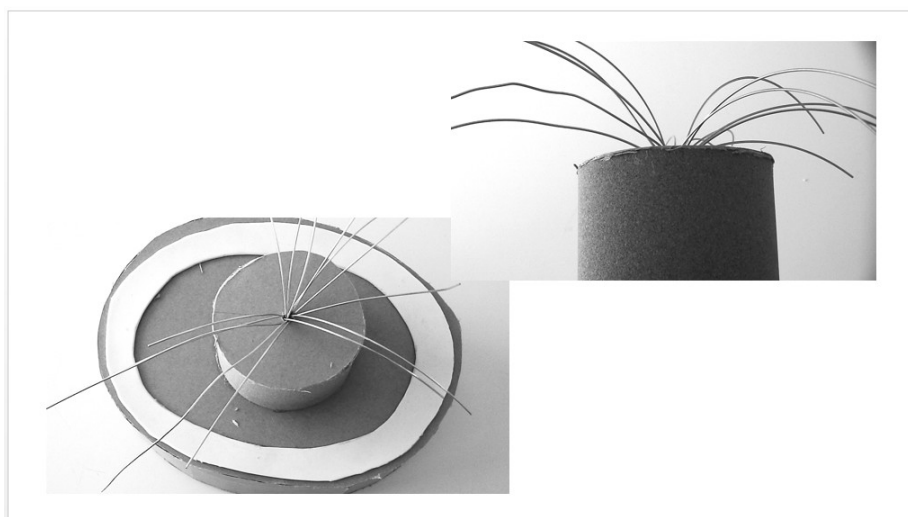


Figura 45. Objeto 3d do aluno B. Fonte: Própria.



Figura 46. Objeto 3d da aluna C. Fonte: Própria.

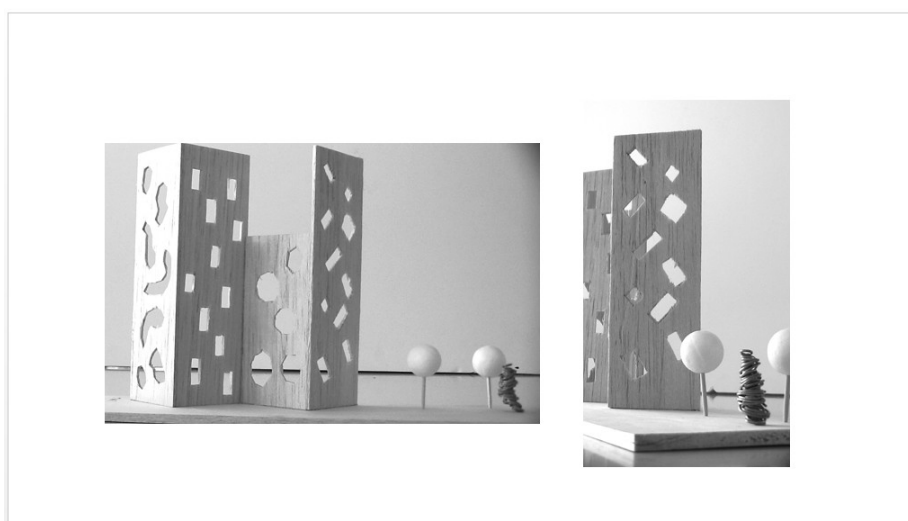


Figura 47. Objeto 3d do aluno D. Fonte: Própria.

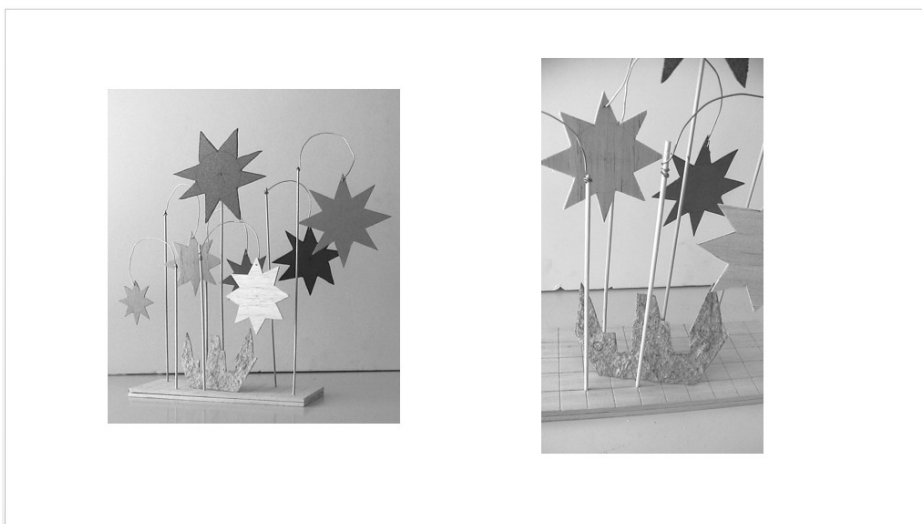


Figura 48. Objeto 3d da aluna E. Fonte: Própria.

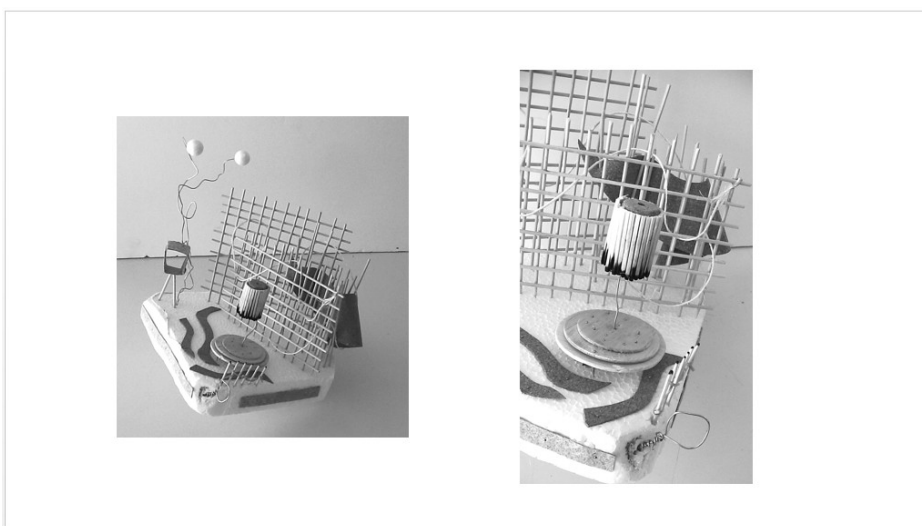


Figura 49. Objeto 3d da aluna F. Fonte: Própria.

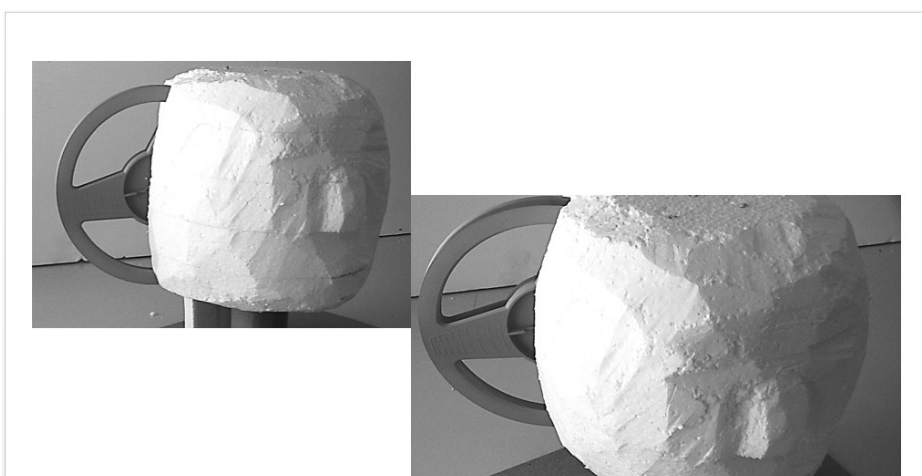


Figura 50. Objeto 3d da aluna G. Fonte: Própria.

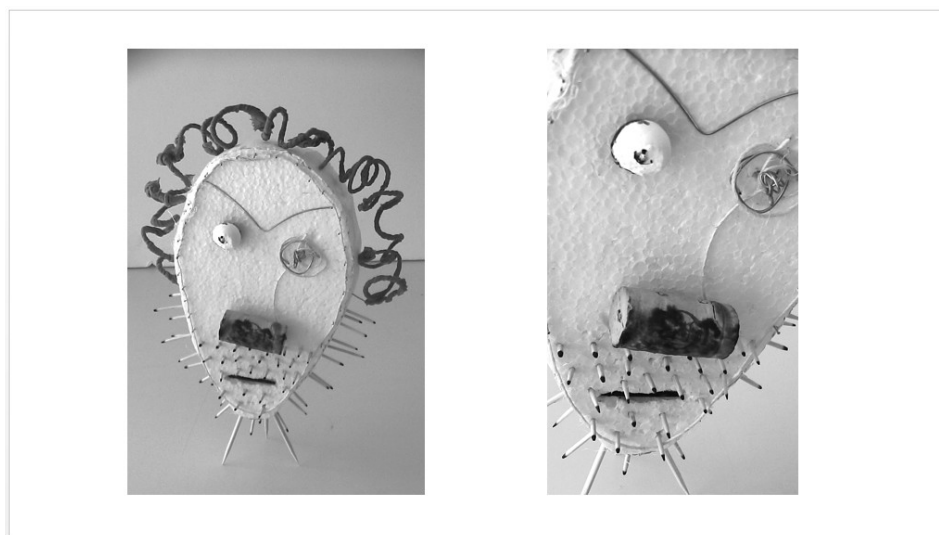


Figura 51. Objeto 3d da aluna H. Fonte: Própria.

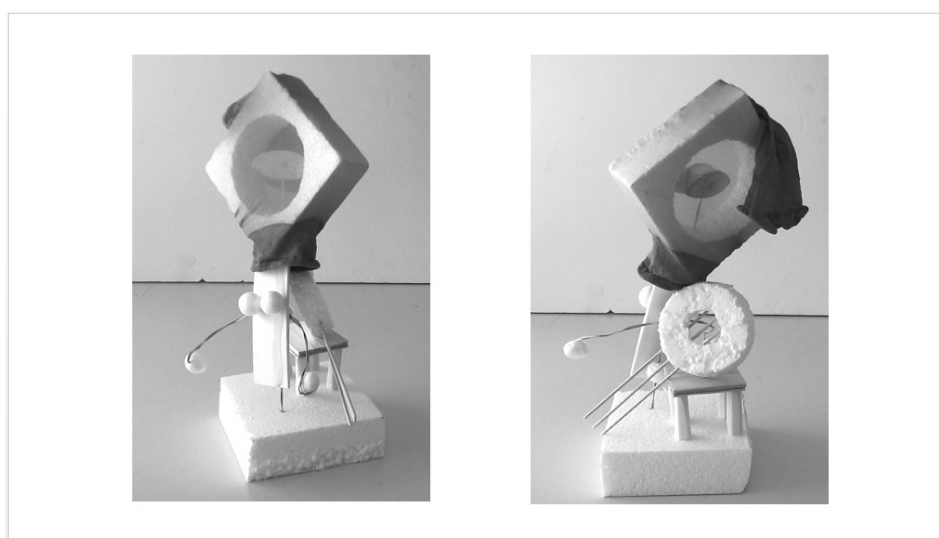


Figura 52. Objeto 3d do aluno I. Fonte: Própria.

APÊNDICE 10

Ficha informativa

CAPACIDADE DE ANÁLISE E REPRESENTAÇÃO DE OBJETOS.

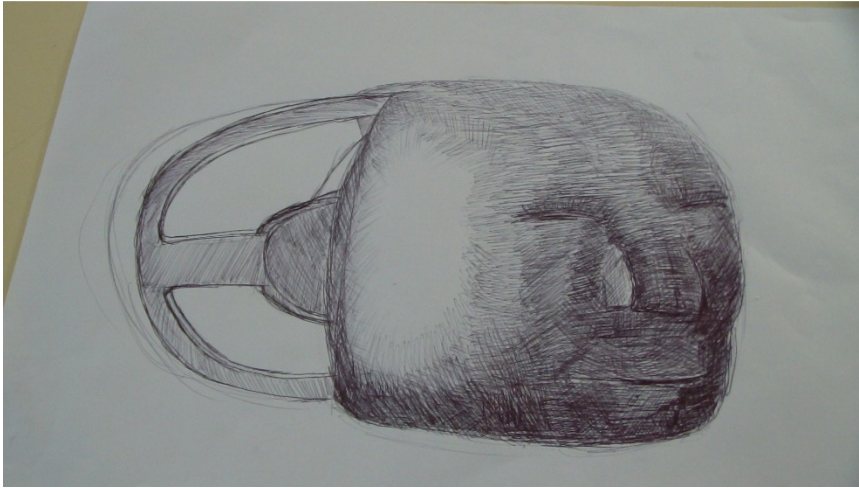
- Transmitir adequadamente a **morfologia geral**, as **proporções**, **tridimensionalidade** e o **claro/escuro** do modelo.
- Representação **à mão livre**.
- **Dimensionar o registo** de acordo com o meio atuante e com a técnica utilizada.
- Ocupar de **forma equilibrada** o espaço livre da folha

Aula do dia 21/2/1

APÊNDICE 11

Exemplos de ensaios





APÊNDICE 12

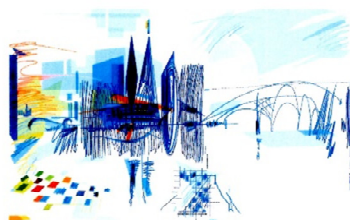
Apresentação do dia 2 de Março de 2017

As Vanguardas e os Processos de Síntese.

Revisão dos trabalhos



Figura 53. Glossário processos de síntese. Fonte: Luísa Barros.



Nadir Afonso

Jardim (à beira-rio)

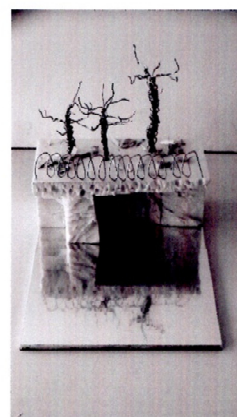
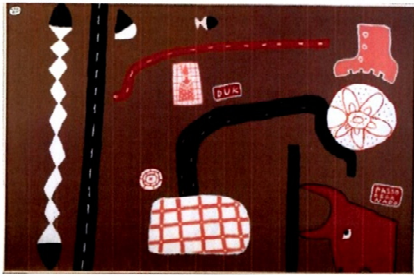
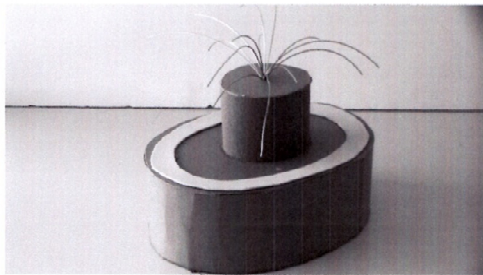


Figura 54. Trabalho do aluno A. Fonte: Própria.



Joaquim Rodrigo, Lisboa-Oropeza



Rotunda
Flor/Lisboa/Viagem

Figura 55. Trabalho do aluno B. Fonte: Própria.

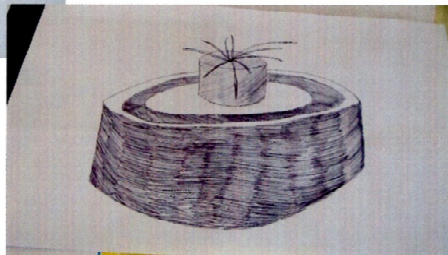
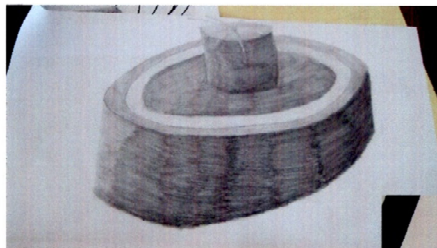
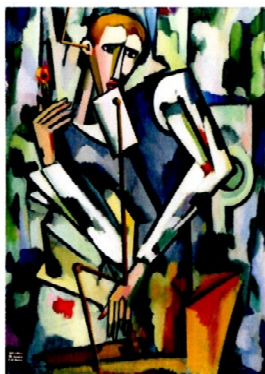
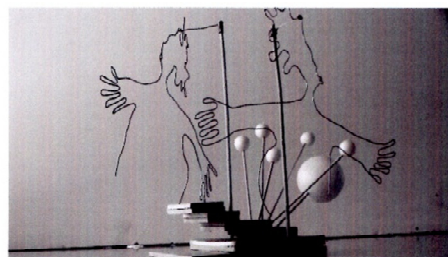


Figura 56. Trabalho do aluno B. Fonte: Própria.



Amadeo S. C., Par impar 1 2 1



Marioneta
Boneco articulado

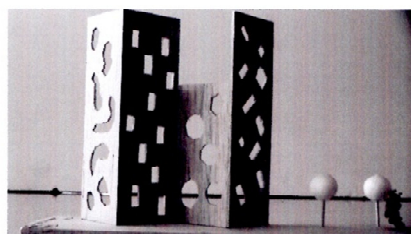
Figura 57. Trabalho da aluna C. Fonte: Própria.



Figura 58. Trabalho da aluna C. Fonte: Própria.



Nadir Afonso



Cidade
Edifícios/Água

Figura 59. Trabalho do aluno D. Fonte: Própria.

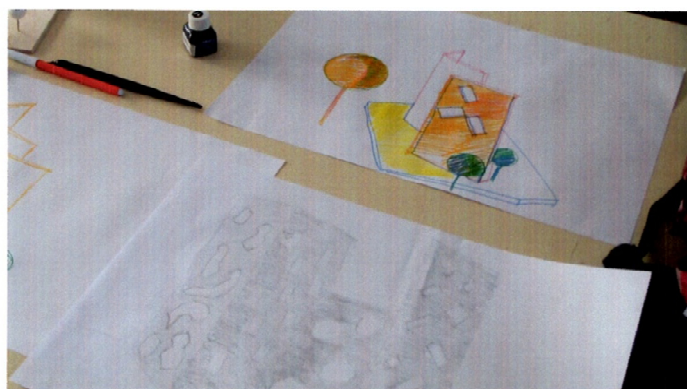


Figura 60. Trabalho do aluno D. Fonte: Própria.



Joaquim Rodrigo, S.M.

Tempo

Horas/Dias

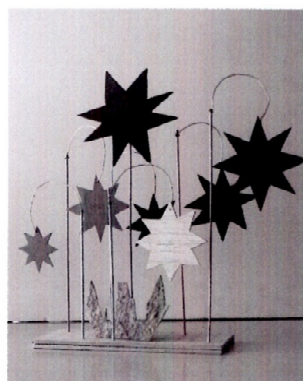


Figura 61. Trabalho da aluna E. Fonte: Própria.

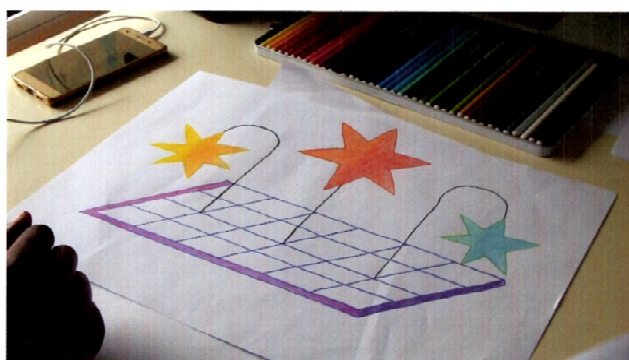


Figura 62. Trabalho da aluna E. Fonte: Própria.



Santa-Rita, Perspetiva dinâmica de um quarto ao acordar.

Dinâmica

Movimento/Quarto

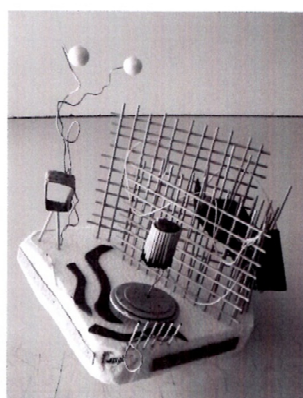


Figura 63. Trabalho da aluna F. Fonte: Própria.

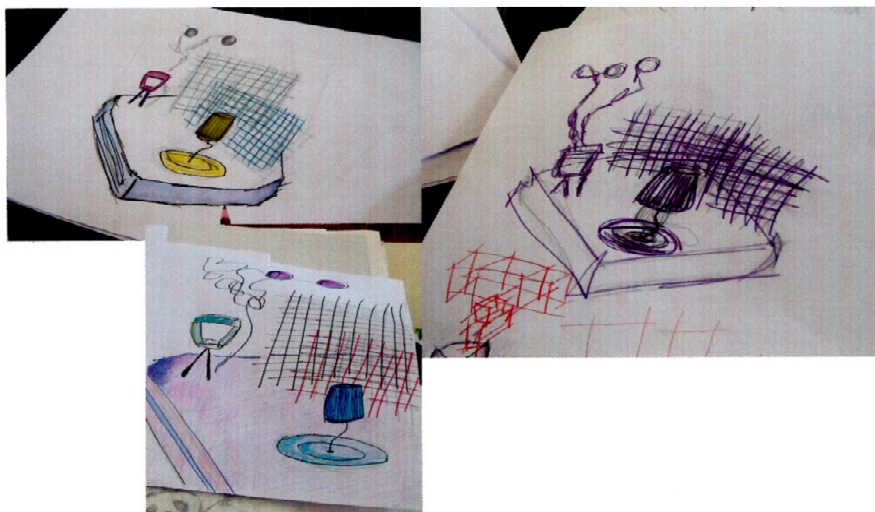


Figura 64. Trabalho da aluna F. Fonte: Própria.



Amadeo S. C. , Azenha.



Sentimentos

Azenha/Cabeça de água/Movimento

Figura 65. Trabalho da aluna G. Fonte: Própria.

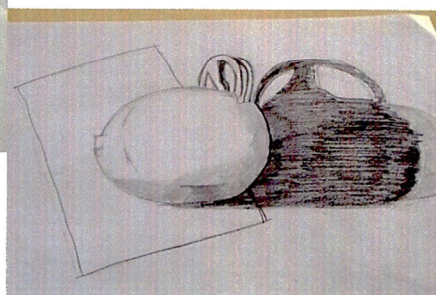
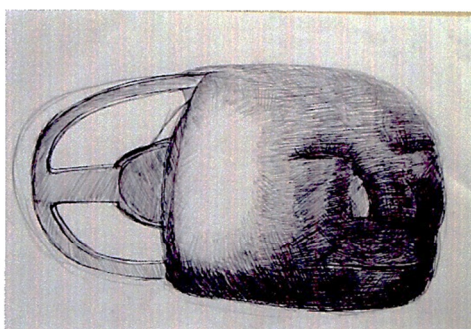


Figura 66. Trabalho da aluna G. Fonte: Própria.



Amadeo S.C., Cabeça Oceano

Personalidade
Carácter
Máscara



Figura 67. Trabalho da aluna H. Fonte: Própria.



Figura 68. Trabalho da aluna H. Fonte: Própria.



Amadeo S.C., A ascensão do quadrado verde e a mulher do violino.

Ascensão
Promoção
Subida...



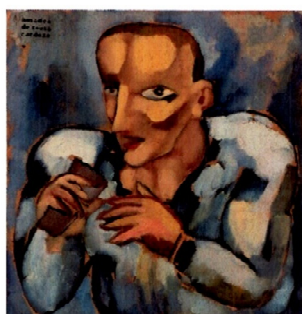
Figura 69. Trabalho do aluno I. Fonte: Própria.



Figura 70. Trabalho do aluno I. Fonte: Própria

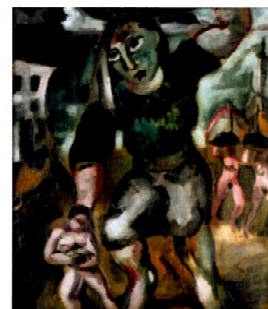
As Vanguardas e os seus “Ismos”

Expressionismo
Futurismo
Cubismo
Surrealismo
Abstracionismo



Amadeo S. C., O rata (1914-1915)

Simplificação por
acentuação

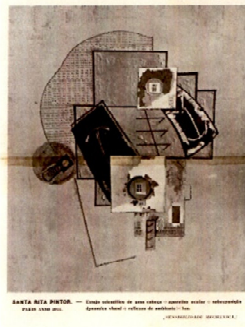


Mário Eloy, Menino e varina (1928)



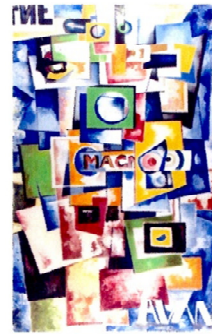
Santa-Rita

Repetição
Rotação
Sobreposição
Transparência

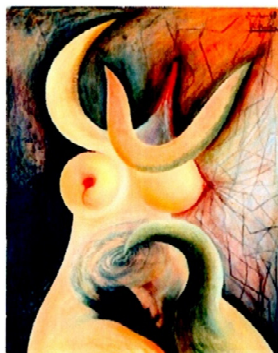


Eduardo Viana, A revolta das bonecas (1916)

Sobreposição
Transparência
Repetição
Rotação



Amadeo S. C. (1916)



Marcelino Vespeira

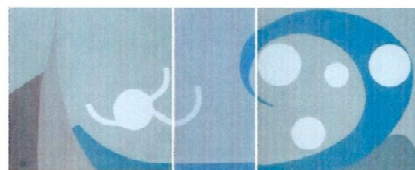


António Dacosta

Simplificação por acentuação



Nadir Afonso



Fernando Lanhas

Repetição
Sobreposição
Rotação

4ª Fase do Exercício

Faz um desenho de reinterpretação do teu modelo, em formato A3, **utilizando os processos de síntese.**

Dá importância às **cores** que usas e à forma como trabalhas esta **nova composição.**

APÊNDICE 13

Glossário: Processos de Síntese e Meios Atuantes



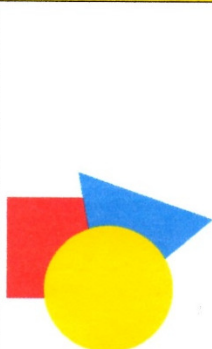
CED Jacob Rodrigues Pereira - Maria João Rodrigues e Luísa Dauphinet Barros – Desenho A

Processos de Síntese de Transformação Gráfica

- A **Síntese** combina procedimentos (processos) para criar e recriar imagens.

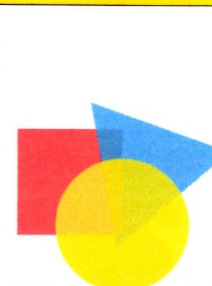
Simplificação		
		<p>A simplificação por nívelamento implica sucessivas operações em que os elementos não essenciais da forma vão sendo eliminados até se obter, por linhas ou outros elementos estruturais da linguagem, uma forma que sintetiza o modelo.</p>
		<p>A simplificação por acentuação intensifica a realidade através do exagero dos elementos que se pretendem expressar.</p>
Repetição		
		<p>A repetição corresponde às ligações visuais ininterruptas. A continuidade dos elementos pode dar coesão a uma composição gráfica, de pintura ou tridimensional.</p>
Rotação		
		<p>A rotação provoca um efeito de movimento. A rotação inclui, frequentemente, a repetição de um elemento.</p>

Sobreposição



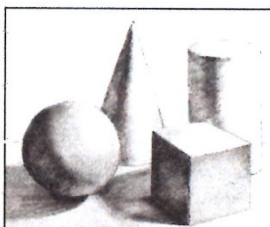
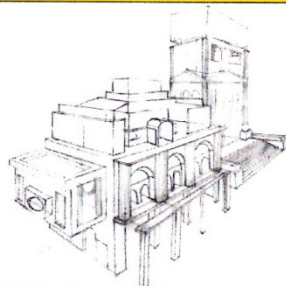
A **sobreposição** é um método de percepção da profundidade do espaço, usado nas artes visuais, que pode ser obtido ao colocar-se um **objecto opaco** diante de outro. A **sobreposição** de formas e a **variação** de escala dos objectos proporciona ao observador a ideia de **maior profundidade** na composição.

Transparência



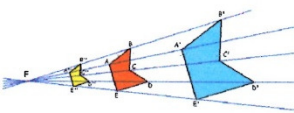
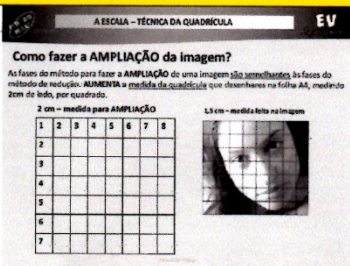
A **transparência** é um método de profundidade espacial que pode ser obtido ao colocar-se um objecto transparente diante de outro. É uma variação da **sobreposição**.

Projecções e Perspectivas


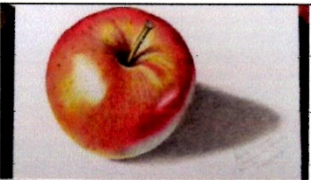






As representações de um objecto num espaço bidimensional, que podem incluir a gradação de cor, textura, ou métodos de representação rigorosa, também são processos de transformação gráfica.





Ampliação







A **Ampliação** é um processo de transformação gráfica que pode ser feito com quadrícula, fotocópia, máquina fotográfica etc.

Meios Atuantes - Riscadores	
	Lápis de GRAFITE de diferentes durezas
	Barras de grafite
	Carvão (lápis, vegetal e mineral prensado)
	Lápis de cor
	Lápis de cor aguarelável
	Sanguínea (lápis e barra)
	Pastel seco
	Lápis de cera

	Pastel de óleo
	Canetas de feltro
	Canetas de feltro tipo pincel
 	Aparos para tinta da china
 	Caneta caligráfica para tinta da china
Borrachas e esfuminhos	
	Borrachas brancas para desenho e borracha pão
	Esfuminhos

	
Materiais para afiar lápis	
	Lixa para apontar lápis e afia-lápis
Meios Atuentes - Aquosos	
	Aquarela
	Guache em frasco e em tubo
	Guache em pastilha
	Acrílico em tubo e em boião
	Tinta da China Preta

		<p>Tinta da China Sépia</p>
<p>Óleo</p>		
	<p>Tubos de tinta a Óleo</p>	
<p>Pincéis</p>		
	<p>Pincéis de aguarela</p>	
	<p>Pincéis sintéticos (acrílico)</p>	
	<p>Pinceis de cerdas naturais</p>	
<p>Suportes</p>		
	<p>Papel tipo cavalinho</p>	
	<p>Papel vegetal</p>	

		Papel para aguarela
		Papeis coloridos e texturados (CANSON Miteintes)
		Telas
Meios auxiliares		
		Godés, recipientes para a água (copo ou frasco) e pano
		Régua e esquadros

APÊNDICE 14

Apresentação final, dia 23 de março de 2017.

Desenhar as Vanguardas Os trabalhos dos alunos

Apresentação final com o resumo de todos os trabalhos.



Figura 71. Trabalho do aluno A. Fonte: Própria.

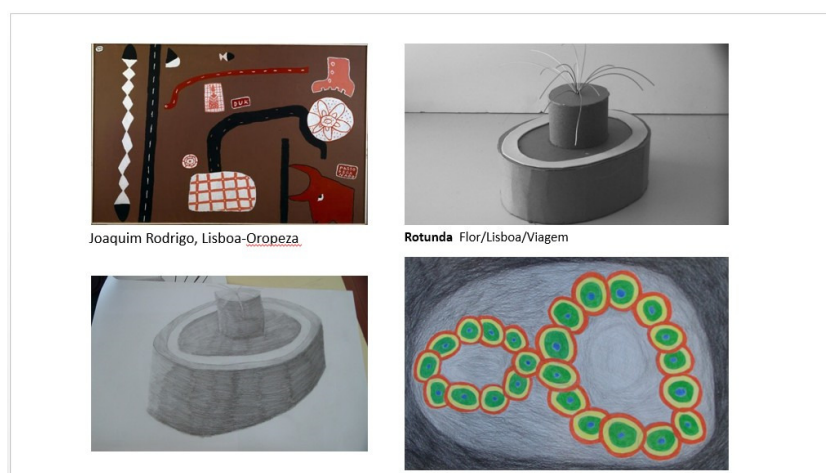


Figura 72. Trabalho do aluno B. Fonte: Própria.

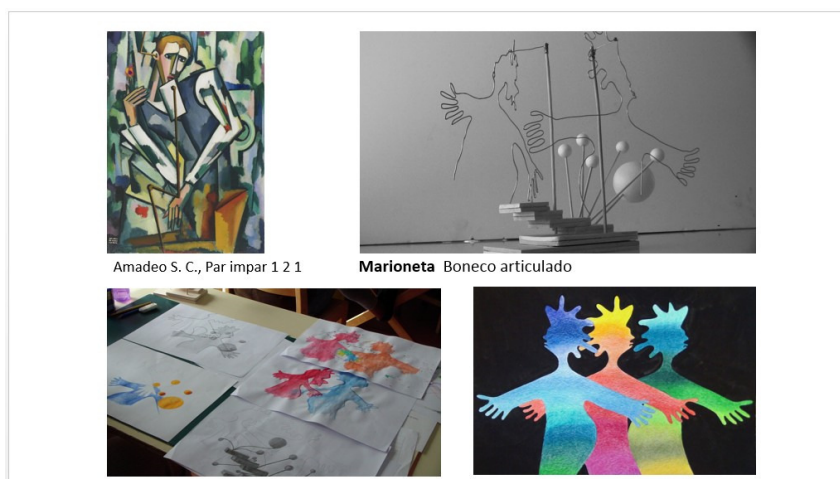


Figura 73. Trabalho da aluna C. Fonte: Própria.

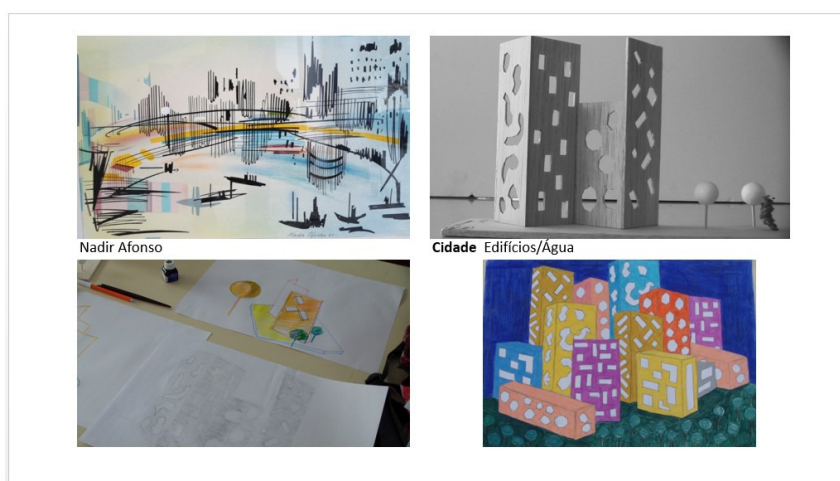


Figura 74. Trabalho do aluno D. Fonte: Própria.

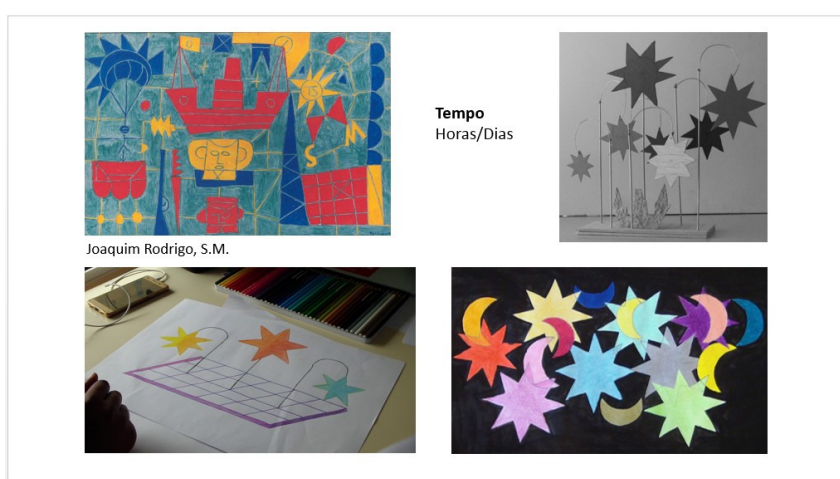


Figura 75. Trabalho da aluna E. Fonte: Própria.

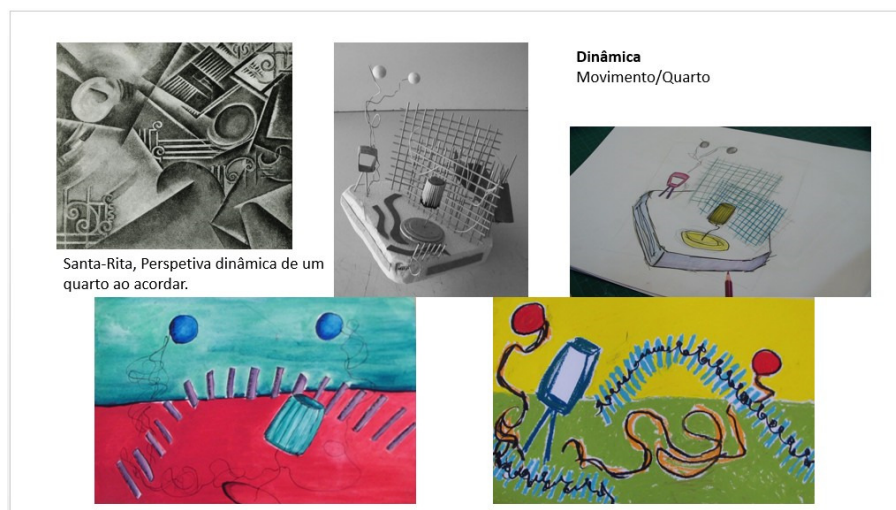


Figura 76. Trabalho da aluna F. Fonte: Própria.



Figura 77. Trabalho da aluna G. Fonte: Própria.

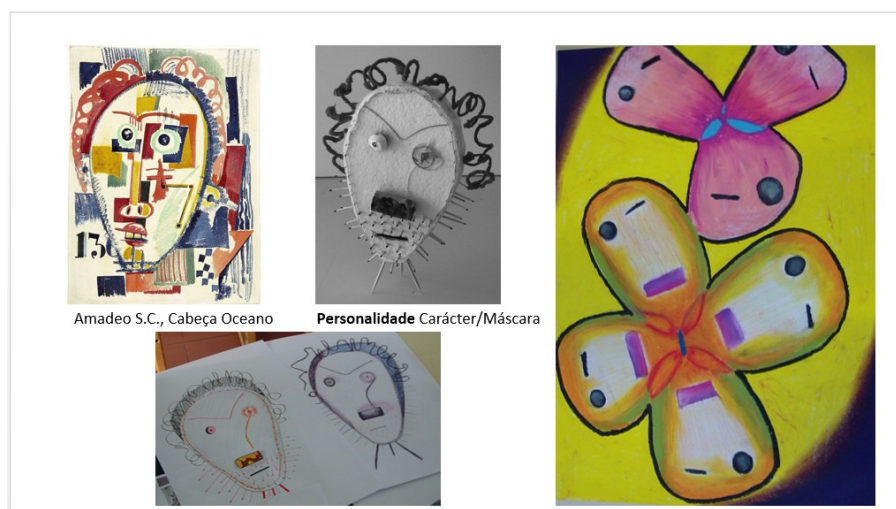


Figura 78. Trabalho da aluna H. Fonte: Própria.



Amadeo S.C., A ascensão do quadrado verde e a mulher do violino.



Ascensão Promoção/Subida



Figura 79. Trabalho do aluno I. Fonte: Própria.

APÊNDICE 15

Levantamento de palavras para execução de vídeos – aulas de apoio

LEVANTAMENTO DE GESTOS USADOS EM SALA DE AULA. APOIO AO EXAME NACIONAL – DESENHO A.

Palavras sobre o material e as suas diferenças.

- **Meios atuantes**

- Aguarela
- Pastel de Óleo
- Esferográfica
- Marcadores
- Grafite
- Lápis de cor
- Lápis de aguarela
- Caneta de aparo
- Tinta-da-china
- Godés

- **Suportes**

- Folha de papel
- Papel vegetal
- Papel para aguarela

- **Expressividade dos meios atuantes**

- Técnica Mista
- Espessura
- Intensidade
- Tratamento cromático
- Contraste quente/frio
- Cores complementares
- Cores primárias
- Cores secundárias

Palavras da gramática visual (sintaxe)

- Linguagem visual _____
- Item _____
- Registo _____
- **Dimensionar** o registo _____
- Composição _____
- Composição Visual _____
- Equilíbrio da/na composição _____
- Ocupação equilibrada do espaço _____
- Orientar a folha de papel _____
- Ilustração _____
- Referente _____

- **Processos de análise** _____
- Figura Humana _____
- Pose _____
- Modelo _____
- Vinco _____
- Dobragem _____
- Ranhuras _____
- Morfologia geral _____
- Volumetria _____
- Tridimensional _____
- Espaço _____
- Escala _____
- Proporções _____
- Luz/Sombra ou Claro/Escuro _____
- Linha de contorno _____

- **Processos de síntese** _____
- Sobreposição _____
- Transparência _____
- Rotação _____
- Repetição _____
- Invenção _____
- Movimento _____
- Profundidade _____
- Perspetiva _____

APÊNDICE 16: Ficha de Verificação

Exercício “Desenhar as Vanguardas”

DESENHO A – 12º ANO

Nome do Educando _____ data _____

1ª Fase do exercício

ATIVIDADES	MATERIAL	VERIFICAÇÃO	
Visita de Estudo ao Museu do Chiado. Exposição do Amadeo de Sousa-Cardoso e Exposição das Vanguardas e Neovanguardas da Arte Portuguesa, séculos XX e XXI.	Bloco para registo de palavras/conceitos referentes às obras observadas.	Registos.	
		Sim e nº	Não
Escolhe uma das imagens das obras observadas ou outras e analisa os aspetos seus formais e plásticos. Regista por escrito as palavras/conceitos relacionadas com a imagem escolhida.		Sim	Não
		Quais?	

2ª Fase do Exercício

Constrói um Modelo Tridimensional original com base na obra que escolheste e nas palavras/conceitos que identificaste. Elabora a composição tridimensional respeitando as técnicas de transformação plástica, utilizando processos de síntese .	- Balsa - Cartões - Pastas de modelar - Arames e fios - Cortiça - Eva espuma - Colas - Outros materiais que tenhas e queiras usar na tua composição 3D	Elementos plásticos de representação tridimensional	
		- Sólidos	
		- Planos	
		- Linhas	
		- Espaços	
		Técnicas de transformação plástica.	
		Simplificação	
		Repetição	
		Rotação	
		Sobreposição	
		Transparência	
		Invenção	

3ª Fase do Exercício

<p>- Explora o modelo através de vários desenhos (ensaios), representando-o em diferentes posições.</p> <p>- Trabalha os teus registos (desenhos) com expressividade. O uso das cores é importante e deve ajudar a representar a ideia apresentada pela palavra/conceito que escolheste inicialmente.</p> <p>- Utiliza os processos de análise.</p> <p>- Mínimo de 3 ensaios.</p>	<p>Grafites Esferográfica preta Pastel de óleo Tinta-da-china Marcadores Lápis de cor</p> <p>Mistos</p> <p>Suporte A3</p>	Ensaio

4ª Fase do Exercício

<p>Faz um desenho de reinterpretação do teu modelo, em formato A3, utilizando os processos de síntese.</p> <p>Dá importância às cores que usas e á forma como trabalhas esta nova composição.</p>	<p>Grafites Esferográfica preta Pastel de óleo Tinta-da-china Marcadores Lápis de cor</p> <p>Mistos</p> <p>Suporte A3</p>	Técnicas de transformação gráfica.	
		Simplificação	
		Repetição	
		Rotação	
		Sobreposição	
		Transparência	
		Invenção	

Outros critérios avaliados

	Verificação
Fluência	
Originalidade e expressão.	
Pormenor	
Invenção	
Organização e método	

APÊNDICE 18 – Critérios e descritores de avaliação.

Critérios de avaliação da atividade “Desenhar as Vanguardas” -

Parâmetros e descritores para “Assiduidade e Atitudes” e para as 4 Fases do Exercício.

Assiduidade e Atitudes.

A assiduidade e atitudes, com peso de 30% na nota final, serão cotadas da seguinte forma: 1 a 6 muito insuficiente, 7 a 9 insuficiente, 10 a 13 suficiente, 14 a 17 bom e 18 a 20 muito bom.

Presença e atitude	10%
Assiduidade, pontualidade, responsabilidade e comportamento/interação	
Iniciativa e produtividade	10%
O aluno demonstra curiosidade artística, envolvimento e interesse durante a realização dos diversos trabalhos propostos.	
Organização e método de trabalho	10%
Gestão do tempo de aula, autorregulação, trabalho individual e colaborativo.	

A – Presença e atitude	10%
- O aluno apresentou uma <u>boa</u> assiduidade e foi sempre pontual. - O aluno é <u>muito</u> responsável. - O aluno é <u>excelente</u> a nível de comportamento e interação com os colegas.	18 - 20
- O aluno apresentou uma <u>boa</u> assiduidade e foi sempre pontual. - O aluno é responsável. - O aluno apresenta <u>bom</u> comportamento e interage bem com os colegas.	14 - 17
- O aluno apresentou uma assiduidade <u>média</u> mas foi sempre pontual. - O aluno é <u>razoavelmente</u> responsável. - O aluno apresenta <u>bom</u> comportamento e interage bem com os colegas.	10 - 13

- O aluno apresentou uma assiduidade <u>média</u> e nem <u>sempre</u> foi pontual. - O aluno é <u>pouco</u> responsável. - O aluno apresenta um comportamento instável e interage com os colegas <u>com dificuldade</u> .	7 - 9
- O aluno apresentou uma assiduidade <u>baixa</u> . - O aluno <u>não</u> é responsável. - O aluno apresenta <u>mau</u> comportamento.	1 - 6

B – Iniciativa e produtividade	10%
- O aluno demonstra <u>muita</u> curiosidade artística, envolvimento e <u>muito</u> interesse durante a realização dos diversos trabalhos propostos.	18 - 20
- O aluno demonstra <u>alguma</u> curiosidade artística, envolvimento e interesse durante a realização dos diversos trabalhos propostos.	14 -17
- O aluno demonstra <u>pouca</u> curiosidade artística e envolvimento. - O aluno demonstra, <u>contudo</u> , interesse durante a realização dos diversos trabalhos propostos.	10 -13
- O aluno <u>não</u> demonstra curiosidade artística nem envolvimento. - O aluno demonstra <u>algum</u> interesse durante a realização dos diversos trabalhos propostos.	7 -9
- O aluno <u>não</u> demonstra curiosidade artística <u>nem</u> interesse durante a realização dos diversos trabalhos propostos.	1-6
C – Organização e método de trabalho.	10%
- O aluno faz uma <u>excelente</u> gestão do tempo de aula, <u>é autónomo</u> nas decisões e trabalho individual. - O aluno <u>gosta</u> de colaborar com os colegas.	18 - 20
- O aluno faz uma <u>boa</u> gestão do tempo de aula, <u>é autónomo</u> nas decisões e trabalho individual. - O aluno colabora <u>pontualmente</u> com os colegas.	14 -17
- O aluno faz uma gestão <u>razoável</u> do tempo de aula mas <u>não é autónomo</u> nas decisões e trabalho individual. - O aluno <u>não</u> colabora com os colegas.	10 - 13
- O aluno tem algumas <u>dificuldades</u> na gestão do tempo de aula e <u>não é autónomo</u> nas decisões e <u>não</u> colabora com os colegas.	7 - 9
- <u>Não sabe</u> gerir o tempo <u>nem</u> colabora com os colegas.	1 - 6

1ª Fase do Exercício – 10%

A - Domínio dos vocábulos específicos da área do Desenho	5%
- O aluno fez um <u>elevado</u> número de registos de palavras/conceitos. - O aluno tem <u>bom</u> entendimento dos aspetos formais das principais obras visitadas no Museu do Chiado na exposição “Amadeo Souza-Cardoso”	15 -20
- O aluno fez um <u>razoável</u> número de registos de palavras/conceitos. - O aluno tem um entendimento <u>parcial</u> dos aspetos formais das principais obras visitadas no Museu do Chiado na exposição “Amadeo Souza-Cardoso”	10 - 15

- O aluno fez <u>alguns</u> registos de palavras/conceitos. - O aluno tem <u>falhas</u> no entendimento dos aspetos formais das principais obras visitadas no Museu do Chiado na exposição “Amadeo Souza-Cardoso”	5 - 10
- O aluno <u>não</u> fez registos <u>mas</u> esteve presente.	0 – 5
B – Valorização estética e a consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes.	5%
- O aluno <u>consegue</u> ler criticamente mensagens visuais e <u>identificar sem dificuldade</u> palavras/conceitos (significados) associados às obras observadas e os seus aspetos formais.	15 - 20
- O aluno consegue ler e ser <u>parcialmente</u> crítico perante mensagens visuais e <u>identifica</u> palavras/conceitos (significados) associados às obras observadas e os seus aspetos formais.	10 - 15
- O aluno <u>não</u> consegue ser crítico perante mensagens visuais <u>mas</u> <u>identifica</u> palavras/conceitos (significados) associados às obras observadas e alguns aspetos formais.	5 - 10
- O aluno não consegue ser crítico perante mensagens visuais <u>nem</u> <u>identifica</u> palavras/conceitos (significados) associados às obras observadas.	0 -5

2ª Fase do Exercício – 20%

A – Domínio dos materiais físicos (objeto 3D) e instrumentos	5%
- O aluno <u>explorou e dominou autonomamente</u> grande parte dos materiais disponíveis na construção do objeto 3D.	15 - 20
- O aluno <u>utilizou</u> grande parte dos materiais disponíveis na construção do objeto 3D, <u>sob motivação e orientação do professor</u> .	10 -15
- O aluno <u>utilizou poucos</u> dos materiais disponíveis na construção do objeto 3D, <u>e mostrou dependência de orientação na execução do mesmo</u> .	5 -10
- O aluno <u>não</u> conseguiu concluir o objeto 3D.	0 -5
B – Capacidade de representação de uma ideia/conceito tridimensionalmente (sólidos, planos, linhas e espaços)	10%
- O aluno <u>aplicou todos</u> os elementos plásticos de representação tridimensional e <u>dominou</u> a representação da ideia/conceito inerente à imagem escolhida.	15 - 20
- O aluno <u>aplicou todos</u> os elementos plásticos de representação tridimensional e representou <u>parcialmente</u> a ideia/conceito inerente à imagem escolhida.	10 - 15
- O aluno <u>não aplicou</u> todos os elementos plásticos de representação tridimensional mas representou <u>parcialmente</u> a ideia/conceito inerente à imagem escolhida.	5 -10
- O aluno <u>não aplicou</u> todos os elementos plásticos de representação tridimensional e <u>não</u> representou a ideia/conceito inerente à imagem escolhida.	0 -5

C – Capacidade de síntese (construção física e invenção)	5%
- O aluno <u>evidencia capacidade</u> de síntese na transformação/construção do objeto 3D <u>e invenção</u> na criação do mesmo.	15 -20
- O aluno <u>evidencia capacidade</u> de síntese na transformação/construção do objeto 3D <u>mas não</u> revela invenção na criação do mesmo.	10 -15
- O aluno <u>revela parcialmente</u> capacidade de síntese na transformação/construção do objeto 3D <u>e não</u> revela invenção na criação do mesmo.	5 - 10
- O aluno <u>não revela capacidade</u> de síntese na transformação/construção do objeto 3D <u>e não</u> revela invenção na criação do mesmo.	0 - 5

3ª Fase do Exercício – 20 %

A – Domínio dos meios atuantes (materiais e instrumentos)	10%
- O aluno <u>aplica</u> uma técnica mista. - O aluno <u>adequa e aplica</u> o potencial expressivo de cada meio atuante. - O aluno <u>risca, pinta ou risca e pinta com segurança, fluidez e desenvoltura.</u>	15 - 20
- O aluno <u>aplica</u> uma técnica mista. - O aluno faz uma <u>conjugação correta</u> dos meios atuantes. - O aluno <u>risca, pinta ou risca e pinta com hesitação.</u>	10 - 15
- O aluno <u>não aplica</u> uma técnica mista. - O aluno <u>explorou mais</u> que um meio atuante. - O aluno <u>risca, pinta ou risca e pinta com dificuldade.</u>	5 -10
- O aluno <u>utiliza apenas</u> uma técnica. - O aluno <u>risca, pinta ou risca e pinta com dificuldade.</u>	0 -5

B – Capacidade de análise e representação dos objetos (morfologia, proporções e tridimensionalidade)	10%
- O aluno <u>executa várias representações</u> à mão livre do objeto 3D. - <u>Transmite adequadamente</u> a morfologia geral, as proporções e a tridimensionalidade e usa, expressivamente, a cor. - <u>Cumpre</u> com o número mínimo de registos pedido.	15 -20
- O aluno <u>executa várias representações</u> à mão livre do objeto 3D. - <u>Apresenta imprecisões</u> no modo como regista a morfologia geral, as proporções e a tridimensionalidade mas usa, expressivamente, a cor. - <u>Cumpre</u> com o número mínimo de registos pedido.	10 -15
- O aluno <u>executa poucas representações</u> à mão livre do objeto 3D. - <u>Apresenta erros</u> no modo como regista a morfologia geral, as proporções e a tridimensionalidade e não usa a cor com expressividade. - <u>Cumpre</u> com o número mínimo de registos pedido.	5 -10
- O aluno <u>executa poucas representações</u> à mão livre do objeto 3D. - <u>Apresenta erros</u> no modo como regista a morfologia geral, as proporções e a tridimensionalidade e não usa a cor com expressividade. - <u>Não cumpre</u> com o número mínimo de registos pedido.	0 -5

4ª Fase do Exercício – 20%

A – Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica (organização dinâmica, cor e práticas de ocupação de página)	10%
- O aluno <u>organiza e dimensiona</u> o desenho de acordo com os meios atuantes e com as técnicas escolhidas. - <u>Utiliza</u> cor. - <u>Ocupa de forma equilibrada</u> o espaço livre da folha de suporte.	15 - 20
- O aluno <u>organiza e dimensiona</u> o desenho de acordo com os meios atuantes e com as técnicas escolhidas. - <u>Utiliza</u> cor. - <u>Não ocupa</u> de forma equilibrada o espaço livre da folha de suporte.	10 - 15
- O aluno <u>não organiza</u> ou <u>não dimensiona</u> o desenho de acordo com os meios atuantes nem com as técnicas escolhidas. - <u>Utiliza</u> cor. - <u>Ocupa de forma equilibrada</u> o espaço livre da folha de suporte.	5 -10
- O aluno <u>não organiza</u> ou <u>não dimensiona</u> o desenho de acordo com os meios atuantes nem com as técnicas escolhidas. - <u>Não utiliza cor</u> ou <u>não ocupa</u> de forma equilibrada o espaço livre da folha de suporte.	0 -5
B – Capacidade de síntese (transformação – gráfica e invenção)	10%
- O aluno evidencia <u>boa</u> capacidade de síntese na transformação gráfica e invenção que aplica no desenho.	15 -20
- O aluno evidencia <u>alguma</u> capacidade de síntese na transformação gráfica e invenção que aplica no desenho.	10 -15
- O aluno revela <u>fraca</u> capacidade de síntese na transformação gráfica e invenção que aplica no desenho.	5 -10
- O aluno <u>não revela</u> capacidade de síntese na transformação gráfica e invenção que aplica no desenho.	0 - 5

APÊNDICE 19 – QUADROS DE AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Quadro de avaliações segundo os descritores de cada parâmetro – Atividade “Desenhar as Vanguardas”

Parâmetros	Assiduidade e atitudes			1ª Fase do Exercício		2ª Fase do Exercício			3ª Fase do Exercício		4ª Fase do Exercício	
	A	B	C	A	B	A	B	C	A	B	A	B
Aluno A												
Aluno B												
Aluna C												
Aluno D												
Aluna E												
Aluna F												
Aluna G												
Aluna H												
Aluno I												

APÊNDICE 20 - Quadros de Avaliação e Autoavaliação.

Assiduidades e atitudes		Avaliação Docente									
		1ª Fase do Exercício Registos/esboços					2ª Fase do Exercício Maquete				
		30%					20%				
A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	20%
14	12	13	9	10	10	13	14	12	10	10	14
15	12	13	9	11	10	10	10	10	10	10	14
12	14	15	14	14	14	17	16	16	15	14	16
10	9	10	5	10	12	12	12	11	10	11	15
13	11	10	10	10	10	10	11	11	10	11	14
15	13	16	16	16	16	17	17	17	16	18	18
17	17	16	15	17	14	16	14	15	17	17	17
15	15	15	16	15	14	16	14	14	16	17	15
16	15	15	15	16	17	17	17	17	15	15	17
											16

Assiduidades e atitudes		Auto-avaliação Alunos									
		1ª Fase do Exercício					2ª Fase do Exercício				
		30%					20%				
A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	20%
14	14	13	10	11	14	14	15	12	10	12	12
14	13	13	10	13	11	11	11	11	11	12	14
15	15	17	16	15	17	17	16	16	15	15	17
10	10	11	6	12	12	11	14	11	10	11	15
13	11	10	10	10	10	10	13	11	11	11	14
16	18	17	16	16	17	17	17	16	17	17	18
17	17	16	15	17	16	16	16	15	16	15	16
15	14	17	16	15	15	16	15	15	14	16	17
16	15	15	16	15	17	17	17	17	15	16	17
											16

Assiduidades e atitudes		Média das avaliações.									
		1ª Fase do Exercício					2ª Fase do Exercício				
		30%					20%				
A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	20%
14	13	13	9,5	10,5	13,5	13,5	14,5	12	10	11	13
14,5	12,5	13	9,5	12	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	11	14
13,5	14,5	16	15	14,5	17	16	16	16	15	14,5	16,5
10	9,5	10,5	5,5	11	11,5	13	11	11	10	11	15
13	11	10	10	10	10	10	12	11	10,5	11	14
15,5	15,5	16,5	16	16	17	17	17	16,5	16,5	17,5	18
17	17	16	15	17	16	16	15	15	16,5	16	16,5
15	14,5	16	16	15	15,5	15,5	14,5	14,5	15	16,5	16,5
16	15	15	15,5	15,5	17	17	17	17	15	15,5	17
											16

APÊNDICE 21 - Quadros de cálculos das avaliações.

Autoavaliação Alunos																			
Assiduidades e atitudes				1ª Fase do Exerdcio Registos/esboços				2ª Fase do Exerdcio Maquetes				3ª Fase do Exerdcio Ensaiois				4ª Fase do Exerdcio Composição			
30%				10%				20%				20%				20%			
Total				Total				Total				Total				Total			
A	14	14	13	13,65	10	11	10,50	14	15	12	14,00	10	12	11,00	12	12	12,00	12,55	
	13,65	30%		4,10	10,50	10%	1,05	14,00	20%		2,80	11,00	20%	2,20	12,00	20%	2,40		
B	14	13	13	13,32	10	13	11,50	11	11	11	11,00	11	12	11,50	14	12	13,00	12,25	
	13,32	30%		4,00	11,50	10%	1,15	11,00	20%		2,20	11,50	20%	2,30	13,00	20%	2,60		
C	15	15	17	15,65	16	15	15,50	17	16	16	16,25	15	15	15,00	17	16	16,50	15,80	
	15,65	30%		4,70	15,50	10%	1,55	16,25	20%		3,25	15,00	20%	3,00	16,50	20%	3,30		
D	10	10	11	10,32	6	12	9,00	11	14	11	12,50	10	11	10,50	15	12	13,50	11,30	
	10,32	30%		3,10	9,00	10%	0,90	12,50	20%		2,50	10,50	20%	2,10	13,50	20%	2,70		
E	13	11	10	11,32	10	10	10,00	10	13	11	11,75	11	11	11,00	14	11	12,50	11,45	
	11,32	30%		3,40	10,00	10%	1,00	11,75	20%		2,35	11,00	20%	2,20	12,50	20%	2,50		
F	16	18	17	16,98	16	16	16,00	17	17	16	16,75	17	17	17,00	18	17	17,50	16,94	
	16,98	30%		5,09	16,00	10%	1,60	16,75	20%		3,35	17,00	20%	3,40	17,50	20%	3,50		
G	17	17	16	16,65	15	17	16,00	16	16	15	15,75	16	15	15,50	16	15	15,50	15,95	
	16,65	30%		5,00	16,00	10%	1,60	15,75	20%		3,15	15,50	20%	3,10	15,50	20%	3,10		
H	15	14	17	15,32	16	15	15,50	16	15	15	15,25	14	16	15,00	16	17	16,50	15,50	
	15,32	30%		4,60	15,50	10%	1,55	15,25	20%		3,05	15,00	20%	3,00	16,50	20%	3,30		
I	16	15	15	15,32	16	15	15,50	17	17	17	17,00	15	16	15,50	17	16	16,50	15,95	
	15,32	30%		4,60	15,50	10%	1,55	17,00	20%		3,40	15,50	20%	3,10	16,50	20%	3,30		

Avaliação Docente

Assiduidades e atitudes				1ª Fase do Exercício Registos/esboços				2ª Fase do Exercício Maquetes				3ª Fase do Exercício Ensaaios				4ª Fase do Exercício Composição				Total						
30%				10%				20%				20%				20%				Total						
A - Presença e atitude.	B - Iniciativa e produtividade	C - Organização e método de trabalho.		A - Domínio dos vocábulos específicos da área do Desenho.	B - Valorização estética e a consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes.	A - Domínio dos materiais físicos (objeto 3d) e instrumentos.	B - Capacidade de representação de uma ideia/conceito tridimensionalmente (sólidos, planos, linhas, espaços).	C - Capacidade de síntese (construção física e invenção).	A - Domínio dos meios atuantes (materiais e instrumentos).	B - Capacidade de análise e representação dos objetos (morfologia, proporções e tridimensionalidade).	A - Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica (organização dinâmica, cor e práticas de ocupação de página).	B - Capacidade de síntese (transformação - gráfica e invenção).														
A			14	12	13	12,99	3,90	12,99	9	9,50	10	9,50	13	14	12	13,25	10	10	10	10	10	14	10	12,00	2,40	11,90
B			12,99			30%	3,90		9,50	10%	10%	0,95	13,25		20%	2,65	10,00	20%	10,00	20%	2,00	12,00	20%	2,40	12,00	
			15	12	13		13,32		9	11	10,00	10	10	10	11	10,25	10	10	10	10	10,00	14	10	12,00		
			13,32			30%	4,00		10,00	10%	10%	1,00	10,25		20%	2,05	10,00	20%	10,00	20%	2,00	12,00	20%	2,40	12,00	
C			12	14	15		13,65		14	14	14,00	17	16	16	16,25	15	14	14	15	14	14,50	16	15	15,50		
			13,65			30%	4,10		14,00	10%	10%	1,40	16,25		20%	3,25	14,50	20%	14,50	20%	2,90	15,50	20%	3,10	15,50	
D			10	9	10		9,66		5	10	7,50	12	12	11	11,75	10	11	10,50	10	11	10,50	15	12	13,50	3,10	
			9,66			30%	2,90		7,50	10%	10%	0,75	11,75		20%	2,35	10,50	20%	10,50	20%	2,10	13,50	20%	2,70	13,50	
E			13	11	10		11,32		10	10	10,00	10	10	11	10,75	10	11	10,50	10	11	10,50	14	11	12,50	2,70	
			11,32			30%	3,40		10,00	10%	10%	1,00	10,75		20%	2,15	10,50	20%	10,50	20%	2,10	12,50	20%	2,50	12,50	
F			15	18	16		16,32		16	16	16,00	17	17	17	17,00	16	16	17,00	16	18	17,00	18	17	17,50	2,50	
			16,32			30%	4,90		16,00	10%	10%	1,60	17,00		20%	3,40	17,00	20%	17,00	20%	3,40	17,50	20%	3,50	17,50	
G			17	17	16		16,65		15	17	16,00	16	14	15	14,75	17	17	17,00	17	17	17,00	17	17	17,00	3,50	
			16,65			30%	5,00		16,00	10%	10%	1,60	14,75		20%	2,95	17,00	20%	17,00	20%	3,40	17,00	20%	3,40	17,00	
H			15	15	15		14,99		16	15	15,50	16	14	14	14,50	16	16	16,50	16	17	16,50	17	15	16,00	3,40	
			14,99			30%	4,50		15,50	10%	10%	1,55	14,50		20%	2,90	16,50	20%	16,50	20%	3,30	16,00	20%	3,70	16,00	
I			16	15	15		15,32		15	16	15,50	17	17	17	17,00	15	15	15,00	15	15	15,00	17	16	16,50	3,70	
			15,32			30%	4,60		15,50	10%	10%	1,55	17,00		20%	3,40	15,00	20%	15,00	20%	3,00	16,50	20%	3,30	16,50	

Assiduidades e atitudes				1ª e 3ª Fase dos Exercícios/Transição				2ª e 4ª Fase dos Exercícios/Conclusão			
30%				30%				40%			
A	3,90	2,95	11,90	3,90	2,95	5,05	11,90	4,45	5,05	11,90	12
B	4,00	3,00	11,45	4,00	3,00	4,45	11,45	6,35	4,45	11,45	11
C	4,10	4,30	14,75	4,10	4,30	6,35	14,75	5,05	6,35	14,75	15
D	2,90	2,85	10,80	2,85	2,85	5,05	10,80	4,65	5,05	10,80	11
E	3,40	3,10	11,15	3,10	3,10	4,65	11,15	6,90	4,65	11,15	11
F	4,90	5,00	16,80	5,00	5,00	6,35	16,80	6,10	6,35	16,35	17
G	5,00	5,00	16,35	5,00	5,00	6,10	16,35	6,70	6,10	15,45	15
H	4,50	4,85	15,85	4,85	4,55	6,70	15,85				16
I	4,60			4,55							

APÊNDICE 22: Folha de Inquérito.

INQUÉRITO

Subunidade Didática: “DESENHAR AS VANGUARDAS”

Desenho A – Turma do 12º ano

Se tiver dificuldade em perceber alguma pergunta, por favor peça à professora que explique.

1. Como achou estes 4 exercícios?

Aborrecidos	1	2	3	4	5	Muito interessantes
Difíceis	1	2	3	4	5	Muito fáceis
Pouco úteis	1	2	3	4	5	Muito úteis

2. Como achou que a professora explicou os exercícios?

Mal	1	2	3	4	5	Muito bem
-----	---	---	---	---	---	-----------

3. Durante a realização dos trabalhos, a professora acompanhou e ajudou quando tinha dúvidas?

Nunca	1	2	3	4	5	Sempre
-------	---	---	---	---	---	--------

4. Como acha que correram os seus trabalhos?

Muito mal	1	2	3	4	5	Muito bem
-----------	---	---	---	---	---	-----------

5. Os exercícios ajudaram a consolidar o que são os Processos de Análise e os Processos de Síntese?

Muito pouco	1	2	3	4	5	Muito
-------------	---	---	---	---	---	-------

6. Acha que conseguiu ser mais criativo com estes exercícios?

Muito pouco	1	2	3	4	5	Muito mais
-------------	----------	----------	----------	----------	----------	------------

7. Acha que conhece melhor as obras das “Vanguardas Portuguesas”?

Não	1	2	3	4	5	Muito melhor
-----	----------	----------	----------	----------	----------	--------------

8. Acha que conhece melhor as palavras/conceitos associadas às Vanguardas?

Não	1	2	3	4	5	Muito melhor
-----	----------	----------	----------	----------	----------	--------------

9. Vai fazer o Exame Nacional de Desenho A?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, acha que estes exercícios o ajudaram sabendo que o tema do Exame Nacional será o das Vanguardas Portuguesas?

Muito pouco	1	2	3	4	5	Muito
-------------	----------	----------	----------	----------	----------	-------

Quer dizer mais alguma coisa que ache importante?

Obrigada!